А.И. Сурыгин

ОСНОВЫ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ НА НЕРОДНОМ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКЕ

ЗДЕСЬ

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Международный характер образования, развитие академической мобильности в современном мире сделали особенно актуальной проблему обучения иностранных студентов, то есть проблему обучения на неродном для учащихся языке в неродной социокультурной среде. Российская высшая школа обладает в этой области уникальным опытом, в наиболее концентрированной форме накопленном на подготовительных факультетах для иностранных студентов. Монография представляет собой попытку обобщения этого опыта с точки зрения общих закономерностей и вытекающих из них требований к эффективности обучения иностранных учащихся.

Цель работы – дать систематическое изложение основ теории обучения на неродном языке на примере педагогической системы предвузовской подготовки иностранных студентов. Есть также надежда, что монография послужит катализатором для плодотворной дискуссии и для дальнейших исследований.

Работа адресована преподавателям, профессиональная деятельность которых связана с обучением иностранных учащихся, всем интересующимся теоретическими и практическими основами обучения на неродном языке в неродной социокультурной среде, а также тем, кто проходит курс повышения квалификации по методике обучения иностранных студентов. Книга будет полезна преподавателям, начинающим работать в иноязычной аудитории.

- А. И. Сурыгин
  - ○
  - ○ Предисловие
  - ○ Введение
  - ○ Глава 1. О теории обучения на неродном для учащихся языке
    - ■
    - ■ Общие замечания
    - ■ Предпосылки и необходимость
    - ■ Наименование
    - ■ Определение
    - ■ Объект и предмет исследования
    - ■ Структура и понятийный аппарат
    - ■ Функции
    - ■ Терминология
    - ■ Выводы

- Глава 2. Система целей обучения на неродном языке
  -
  - Категория цели
  - Структура целей обучения неродному языку
  - Структура целей обучения на неродном языке
  - Полнота системы целей обучения на неродном языке
  - Выводы
- Глава 3. Закономерности и принципы обучения на неродном языке
  -
  - Система принципов обучения
  - Принципы обучения на неродном языке и межпредметная координация
  - Полнота системы принципов обучения
  - Принципы обучения на неродном языке и дидактические принципы
  - Выводы
- Глава 4. Содержание принципов обучения на неродном языке
  -
  - Принцип взаимосвязи компонентов цели обучения
  - Принцип профессиональной направленности обучения
  - Принцип коммуникативности
  - Принцип учета уровня владения языком обучения
  - Принцип учета адаптационных процессов
    -
    - Физиологическая адаптация
    - Социально-психологическая адаптация
    - Академическая адаптация
  - Принцип учета национально-культурных особенностей
  - Принцип лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей
    -
    - Лингвометодическая компетентность
    - Поликультурная компетентность
  - Выводы
  - Заключение
- Словарь терминов

- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9
  - 10
  - 11
  - 12
  - 13
  - 14
  - 15
  - 16
  - 17
  - 18
  - 19
  - 20
  - 21
  - 22
  - 23
  - 24
  - 25
  - 26
  - 27
  - 28
  - 29
  - 30
  - 31
  - 32
  - 33
  - 34
  - 35
  - 36
  - 37
  - 38
  - 39
  - 40
  - 41
  - 42
  - 43

- ○ 44
- ○ 45
- ○ 46
- ○ 47
- ○ 48
- ○ 49
- ○ 50
- ○ 51
- ○ 52
- ○ 53
- ○ 54
- ○ 55
- ○ 56
- ○ 57
- ○ 58
- ○ 59
- ○ 60
- ○ 61
- ○ 62
- ○ 63
- ○ 64
- ○ 65
- ○ 66
- ○ 67
- ○ 68
- ○ 69
- ○ 70
- ○ 71
- ○ 72
- ○ 73
- ○ 74
- ○ 75
- ○ 76
- ○ 77

А. И. Сурыгин
Основы теории обучения на неродном для учащихся языке

© Сурыгин А. И. (текст), 2000
© ООО Центр «Златоуст», 2000

* * *

Предисловие

Цель предлагаемой вниманию коллег монографии – систематическое изложение основ теории обучения на неродном для учащихся языке в неродной социокультурной среде на примере педагогической системы предвузовской подготовки.

Монография является первым опытом описания дидактических основ обучения иностранных учащихся общенаучным дисциплинам, и автор считает, что это лишь один из шагов в большой работе по развитию теории обучения на неродном языке как раздела дидактики. Опыт обучения иностранных учащихся – опыт коллективный, приобретенный за годы напряженного творческого труда многих педагогов и педагогических коллективов. Поэтому и обобщение этого опыта, законченный его перевод в теоретическое знание (а условия для теоретического обобщения уже давно сложились) – задача не для одного человека. В то же время, современная практика требует нового уровня понимания, поэтому хочется надеяться, что данная монография выполнит в определенном смысле поисковую и ориентирующую функции. Будет большой удачей, если она послужит и стимулом к оживлению научной дискуссии, и толчком для оригинальных исследовательских устремлений в направлении разработки затронутого круга проблем.

Истоки исследований, результаты которых составляют основное содержание монографии, лежат в работе над образовательным стандартом предвузовской подготовки иностранных учащихся «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт)» (1997), в ходе которой автор выполнял роль руководителя проекта в составе межвузовской рабочей группы. Представляется, что главным результатом разработки образовательного стандарта является последовательно осуществленный подход к программе предвузовской подготовки иностранных учащихся как к целостной педагогической системе. Эта работа принесла неоценимый опыт и стимулировала размышления об общих теоретических основаниях обучения иностранных учащихся. Можно сказать, что разработка проблем, составивших предмет настоящего исследования, вызвана потребностями практики, необходимостью приведения образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся в соответствие современным требованиям. Именно разработка отвечающего современным условиям подхода

к обучению иностранцев потребовала обращения к теоретическим основаниям педагогической науки и их осмыслению применительно к обучению на неродном языке в неродной для учащихся среде.

В монографии приведены основные результаты, составляющие, по мнению автора, основы *теории обучения на неродном для учащихся языке*, а именно:

– описаны предпосылки и необходимость возникновения теории обучения на неродном языке, ее объект и предмет исследования, структура и функции;

– разработана иерархическая структура целей педагогической системы обучения на неродном языке в неродной среде;

– обобщены или выявлены закономерности процесса обучения на неродном языке, обусловленные особенностями обучения иностранных учащихся;

– сформулирован комплекс требований к учебному процессу в педагогической системе обучения на неродном языке – принципы обучения, обеспечивающие эффективность такой педагогической системы;

– проиллюстрированы примерами основные положения теории обучения на неродном для учащихся языке;

– составлен словарь терминов с целью инициирования процесса унификации используемой системы понятий.

Монография выходит в свет вскоре после векового юбилея Санкт-Петербургского государственного технического университета (Политехнического института Императора Петра Великого), к научно-методической школе которого принадлежит автор. В этой связи особенно приятно сознавать, что в этой книге (и в последующей, готовящейся к печати под названием «Педагогическое проектирование предвузовской подготовки иностранных студентов») естественным образом нашли отражение результаты исследований педагогов-политехников: работы по стандартизации в образовании и концепция базисных понятий и методов Юрия Сергеевича Васильева и Владимира Николаевича Козлова; идеи «врачевания знаний», почерпнутые из книг Константина Константиновича Гомоюнова и из личного общения с ним; некоторые результаты исследований по целеполаганию в сложных целеустремленных системах и методам системного анализа Виолетты Николаевны Волковой, изложенные ею в нескольких монографиях; концепция нетрадиционного педагогического проектирования, являвшаяся предметом глубоких теоретико-педагогических исследований Виктора Евсеевича Радионова; идея единых обобщенных схем представления и изучения элементов научных знаний,

реализованная на примере университетского общего курса физики Фагамом Пашаевичем Кесаманлы и Валентиной Михайловной Коликовой; результаты применения концепции базисных понятий и методов к курсу высшей математики, оформленные Юрием Дмитриевичем Максимовым, Юрием Алексеевичем Хватовым и Владимиром Николаевичем Козловым в виде структурированной программы курса; работы по инженерной педагогике и педагогике высшей школы Владимира Андреевича Жукова и Сергея Александровича Тихомирова. Нельзя не назвать также исследования коллег автора по Институту международных образовательных программ СПбГТУ, сформированному на базе прежнего подготовительного факультета: лингвистические, психолого-педагогические и методические основания современных методов обучения иностранным языкам, обобщенные на примере русского языка как иностранного в монографии Тамары Ивановны Капитоновой и Анатолия Николаевича Щукина (Институт русского языка им. А. С. Пушкина); методические рекомендации преподавателям, работающим в интернациональной аудитории, и концепция единого языкового поля в обучении иностранных студентов Тамары Ивановны Капитоновой, Галины Ивановны Кутузовой, Валентины Валентиновны Стародуб, Галины Александровны Плоткиной и Людмилы Григорьевны Роговой; результаты исследований по физиологической адаптации иностранных студентов Анатолия Викторовича Зинковского и по социально-психологической адаптации Генриады Ивановны Хмары, Маргариты Александровны Ивановой и Нины Александровны Титковой; диссертационные исследования по проблемам обучения иностранных студентов Александра Михайловича Горошенко, Екатерины Федоровны Изотовой, Натальи Дмитриевны Шаглиной.

Автор искренне сожалеет, если невольно не отразил чей-либо вклад либо неточно описал приоритеты. Однако, во-первых, данная работа не является историческим исследованием и в какой-то степени отражает субъективное ви́дение автора, который, как уже сказано, принадлежит к научно-методической школе Института международных образовательных программ СПбГТУ. Во-вторых, возможные недостатки такого рода в значительной мере следует отнести на счет несовершенства обмена научной информацией в области обучения иностранных учащихся: публикуемые сборники тезисов многочисленных докладов, как правило, недостаточно информативны. В этой связи как безусловно положительную следует охарактеризовать тенденцию к публикации сборников содержательных, объемных,

снабженных библиографией научно-методических работ. Это свидетельствует, как представляется, об осознании необходимости перевода обмена научно-методической информацией в области обучения на неродном языке на качественно новый уровень.

Настоящая работа адресована преподавателям, профессиональная деятельность которых связана с обучением иностранных учащихся; особенно полезной она будет преподавателям, начинающим работать в иноязычной аудитории. Кроме того, автор надеется, что книгу прочтут коллеги, проходящие курс повышения квалификации по методике обучения иностранных студентов, и что она не будет проигнорирована интересующимися проблемами обучения на неродном для учащихся языке в неродной социокультурной среде.

В заключение автор хотел бы выразить признательность всем коллегам, кто так или иначе способствовал появлению этой книги. Автор благодарен директору Института международных образовательных программ СПбГТУ, профессору Дмитрию Германовичу Арсеньеву, Ольге Васильевне Дороховой, Фагаму Пашаевичу Кесаманлы, Валентине Михайловне Коликовой, Галине Ивановне Кутузовой, Валентине Ивановне Левиной, Валентине Валентиновне Стародуб и Наталье Дмитриевне Шаглиной за полезные рекомендации, замечания и поддержку. Особую признательность за внимательное и «придирчивое» чтение рукописи и чрезвычайно полезные дискуссии, несомненно способствовавшие улучшению работы, автор хотел бы выразить рецензентам – научному руководителю методического отдела СПбГТУ Константину Константиновичу Гомоюнову, начальнику учебно-методического управления Тверского государственного технического университета Михаилу Александровичу Короткову, а также преподавателям подготовительного факультета Воронежского государственного университета во главе с деканом Владимиром Валентиновичем Родионовым, выслушавшим лекции по материалам данного исследования.

Автор будет благодарен всем читателям за отзывы на эту работу, которые можно направлять электронной почтой (as@mail.imop.csa.ru) либо обычной почтой по адресу 195220, Санкт-Петербург, Гражданский пр., д. 28, ИМОП СПбГТУ, Александру Игоревичу Сурыгину.

Введение

Последнее десятилетие отмечено резко возросшей международной активностью российской высшей школы. Это связано как с исчезновением искусственно воздвигавшихся в области международных связей барьеров, так и с предоставлением вузам значительной автономии, с широкими возможностями и искренним желанием реформирования с целью интеграции в Европейское и мировое образовательное пространство. Международная активность российских университетов, далеко не в последнюю очередь обусловленная стремлением найти дополнительные источники финансирования в условиях недостаточной государственной поддержки[1], совпала по времени с нарастанием соответствующих тенденций в мировом образовательном сообществе. Эти тенденции, обозначаемые общим термином *интернационализация* (*internationalisation*), проявляются в возрастании международного характера образования, в развитии международной академической мобильности и росте числа иностранных студентов в мире, в беспрецедентно важном значении функции международного сотрудничества в современном высшем образовании. Возникло даже понятие *„международное образование“*[2] (*„international education“*), включающее весь круг вопросов, связанных с международным перемещением (академической мобильностью) студентов и обучением за границей, а также с образовательными программами, посвященными международной тематике, обучению иностранным языкам (Lambert, 1995). Все эти процессы в образовании являются отражением реалий современного мироустройства, для которого характерны сложность и системность внутримировых связей, взаимосвязанность и взаимообусловленность отдельных частей, глобальность протекающих процессов. В современном мире образование выходит на авансцену как одно из ключевых условий преодоления кризиса цивилизации и сохранения устойчивости цивилизационного развития.

В этом контексте интересен вопрос о месте международных связей в общей системе деятельности университета. Дж. Л. Дэвис (J.L. Davis, 1995) предложил простую наглядную модель, описывающую возможные типы политики университетов в области международных связей[3] (рис. 1), согласно которой можно выделить 4 основных типа политики:

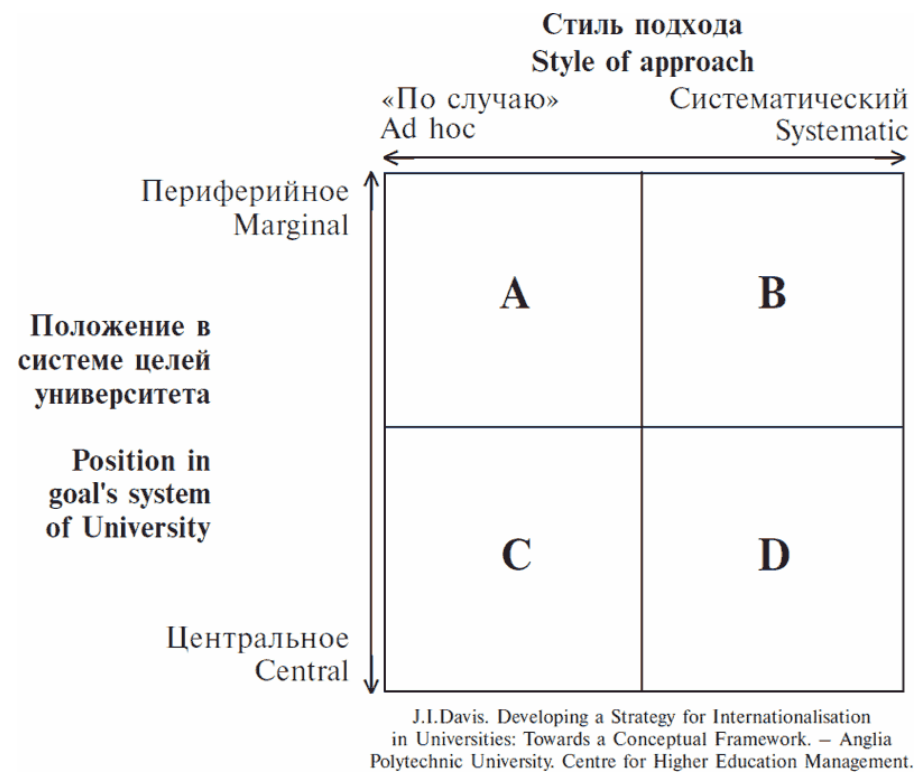


Рис. 1. Модель типов университетской политики в области международной деятельности

1) международная деятельность – центральная задача университета, подход к ее решению – систематический (область D);

2) международная деятельность – лишь одна из целей (и не самая главная) в структуре целей университета, но подход к ее достижению – систематический (область B);

3) международная деятельность – лишь одна из целей (и не главная) в структуре целей университета, подход к ее достижению – «ad hoc» – по случаю (область A);

4) политика с центральным положением цели в области международной деятельности и случайным подходом к ее реализации (область C).

В России в настоящее время имеется лишь один государственный университет, международную политику которого можно с уверенностью отнести к первому типу (область D) – Российский университет дружбы народов, для которого международное образование является центральной задачей. Ряд крупных университетов с традиционно развитыми международными связями, богатым опытом в области

международного образования по типу политики можно отнести ко второй группе (область В). Нам представляется, что к этой группе относится и Санкт-Петербургский государственный технический университет, первые иностранные студенты в котором появились еще в 1902 году (тогда университет носил имя, данное при основании (1899 год) – Политехнический институт Императора Петра Великого).

В целом процессы, происходящие в российских университетах в последнее десятилетие, можно охарактеризовать как осознание необходимости *систематического подхода* к политике в области международных связей как непременного условия успеха и переход к его практической реализации (смещение из области *А* в область *В* на рис. 1), который активно осуществляется если и не каждым университетом, то их объединениями и системой высшего образования в целом.

Среди многообразных направлений международной деятельности российских университетов важное место традиционно занимает обучение иностранных студентов. Реализация систематического подхода к международной активности в этой области требует последовательного изучения проблем организации обучения иностранных учащихся и психолого-педагогического обоснования особенностей учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка. Актуальность и важность этой проблематики обусловлена двумя главными соображениями.

Во-первых, международный рынок образовательных услуг открывает широкие возможности бизнеса в области образования, что влечет несомненные экономические выгоды. Сегодня в мире насчитывается более 1,5 млн иностранных студентов из примерно 80 млн их общего числа. Годовой оборот средств, получаемых от иностранных студентов за образовательные услуги, можно оценить суммой порядка 12–15 млрд долларов (только экономика США получает дополнительный доход в 7 млрд долларов). Эту сумму необходимо увеличить по крайней мере в 2 раза, если учитывать дополнительные расходы иностранных студентов на проживание, питание, необходимые товары и т. д. и т. п. (Зверев, 1997; Maslen, 1997).

Во-вторых, обучение иностранных студентов – один из действенных инструментов реализации геополитических интересов государства, который Россия в настоящее время использует далеко не в полной мере. Так, в 1997 году в России обучалось всего около 40 тыс иностранных студентов, тогда как в США – около 450 тыс (для сравнения, в СССР, где 56 % вузов приходилось на Россию, в середине 80-х годов обучалось

до 140 тыс иностранных студентов, следовательно, в России – не менее 80 тыс). По данным исследований, проведенных в 70-е годы в США, около 70 % сотрудников американских университетов, ответственных за студенческий обмен, среди главных мотивов, побуждающих их помогать в получении образования студентам из развивающихся стран, указали содействие внешнеполитическим целям США и обретение друзей США (Участие…, 1977). И вряд ли мотивы существенно изменились за прошедшие годы. В Японии повышение числа иностранных студентов в университетах – предмет заботы правительства; озабочены увеличением числа иностранных учащихся Великобритания и Германия. В Германии, например, обучается 2,3 % от общего числа иностранных студентов в мире (то есть 30–35 тыс), и несмотря на это немецкие университеты с целью дополнительного привлечения иностранных учащихся готовы предлагать обучение на английском языке, причем такие программы финансирует правительство. Институт международного образования (Institute for International Education, США) с удовлетворением отмечает пятипроцентный рост числа иностранных стипендиатов в американских университетах, однако в то же время считает недостаточным всего 90 тыс обучающихся за рубежом американцев (Зверев, 1997; Суринский, 1999; Brookman, 1996; Desruisseaux, 1997; Hayes, 1998; Maslen, 1997; Obieglo, 1999; Svenkerud, 1998; Umakoshi, 1997).

Таким образом, обучение иностранных студентов – важный фактор международной политики и экономики, игнорировать который в современном мире невозможно.

Проблемы обучения иностранных студентов изучают во всем мире, однако подходы зарубежных и российских исследователей заметно различаются. Если за рубежом рассматривают обучение вне родной страны как проблему взаимодействия культур, причем, прежде всего, в аспекте изучения иностранных языков, то для российских исследователей более характерен психолого-педагогический подход. В книге мы в основном опираемся на результаты российских исследований, поэтому во введении дадим краткий обзор состояния интересующей нас проблемы за рубежом.

Прежде всего, отметим, что результаты современных зарубежных исследований в области обучения иностранных студентов, к сожалению, недостаточно отражены в российских изданиях, не включены в активный научный оборот. Поэтому представление об их структуре мы попытались составить с помощью поиска в библиотечных базах данных в глобальной сети Интернет и анализа тематики ежегодных конференций

Европейской ассоциации международного образования (European Association of International Education – EAIE).

Электронный поиск мы осуществляли в библиотечной базе данных, предоставляющей под рубрикой *Education* информацию более чем по 550 периодическим изданиям с начала 1997 года, причем около 300 изданий – в полнотекстовом варианте. При поиске по ключевым словам *foreign students* и *international students* система нашла 319 ссылок (более чем скромно для 550 журналов за период в два с лишним года). Чтобы сузить область поиска к предмету нашего исследования, мы использовали в сочетании с вышеупомянутыми дополнительные ключевые слова. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1. **Количественные результаты поиска в электронной библиотечной базе данных**

Дополнительные ключевые слова	Число ссылок
English as foreign (second) language	22
Teaching или *learning*	20
Adaptation или *adjustment*	12
Mathematics	4
Physics или *chemistry* или *biology*	0
Foundation course или *pre-university course*	0

Как следует из приведенных данных, основное число публикаций в интересующей нас области посвящено преподаванию английского как иностранного (второго) языка и проблемам адаптации иностранных учащихся. Публикации по теории обучения иностранных студентов (*teaching theory*) отсутствуют, ни одна из публикаций, найденных по ключевым словам *teaching* или *learning*, серьезного интереса для темы нашего исследования не представляет: большинство из них связаны с обучением английскому языку и входят также и в первую рубрику. Публикации по проблеме обучения иностранцев общенаучным дисциплинам также отсутствуют. Из четырех статей, найденных по ключевым словам *foreign* (*international*) *students* и *mathematics* только две и лишь в какой-то мере посвящены непосредственно интересующей нас теме. В первой автор предостерегает от недооценки трудностей иностранных студентов при изучении статистики (в частности, из-за языкового барьера), которые можно своевременно не заметить вследствие более высокого уровня математической подготовки иностранцев по сравнению с американцами (Bell, 1998). Во второй статье говорится о различной математической культуре детей китайских

иммигрантов и их американских сверстников (Bracey, 1999). Две оставшиеся публикации посвящены анализу причин низких результатов американских школьников при тестировании по математике в ходе международного исследования (Stover, 1998) и рецензированию книги *What students abroad are expected to know about mathematics* (American Federation of Teachers, 1997. – 113 p.), содержащей сравнительный анализ школьных программ по математике в Германии, Франции, Японии и США (Fleener, 1998). Публикации по обучению физике, химии, биологии, как и публикации по предвузовской (предуниверситетской) подготовке иностранных студентов вообще не обнаружены.

Таким образом, результаты компьютерного поиска показывают, что проблемой обучения общенаучным дисциплинам на неродном языке зарубежные исследователи не занимаются. Это подтверждают и другие источники.

Вместе с тем, приведенные данные не исчерпывают вопрос о структуре зарубежных исследований: слишком много из 319 работ, найденных по ключевым словам *foreign* (*international*) *students*, осталось вне нашего внимания. Поэтому мы проанализировали отчеты ежегодных конференций Европейской ассоциации международного образования последних лет (Quality…, 1995; Seventh…, 1995, 1996; Eighth…, 1997; Ninth…, 1998; Tenth…, 1999). Анализ этих материалов позволяет выделить следующие основные направления исследований и разработок в области международного образования:

а) проблемы международного сотрудничества в области высшего образования в рамках программ международных организаций; координация европейских программ в области образования; менеджмент международных связей в области образования;

б) взаимодействие образовательных систем: международная оценка качества образования, эквивалентность курсов, документов об образовании, ученых степеней;

в) межкультурное (intercultural) взаимодействие; человек, личность, студент в неродной социокультурной среде; язык как средство межкультурной, кросс-культурной коммуникации (intercultural, cross-cultural communication);

г) проблемы изучения экономики и бизнеса (эта образовательная область является одной из сравнительно немногих, где идеи международного образования получили наибольшее практическое развитие; к таким областям относят прежде всего экономику и менеджмент, социологию, юриспруденцию, языкознание и сельское хозяйство (Mestenhauser, 1997));

д) новые информационные технологии в образовании, дистанционное обучение.

Работа ежегодных конференций проходит в основном в постоянно действующих рабочих группах, среди которых есть и такие, в рамках которых могли бы обсуждаться проблемы обучения в неродной среде и на неродном языке. Например, «Сотрудничество с развивающимися странами в образовании» (Educational Cooperation with Developing Countries), «Языки и межкультурная коммуникация и мобильность» (Languages for intercultural communication and mobility), первоначально именовавшаяся «Языки и академическая мобильность»[4] (Languages and Educational Mobility), «Обучение за рубежом и консультанты иностранных студентов» (Study Abroad and Foreign Students Advisers). Все эти группы в ходе дискуссий действительно касаются интересующих нас проблем, но лишь вскользь, мимоходом. Так, появившиеся было на 8-й конференции в рамках рабочей группы «Сотрудничество с развивающимися странами в образовании» секции «Подготовка студентов из развивающихся стран к обучению в Европе» и «Студенты из развивающихся стран в России» затем вновь исчезли.

В результате нам не удалось обнаружить сколько-нибудь заметных зарубежных работ по теме нашего исследования. Тем не менее, проблема обучения за рубежом осознается как исследовательская проблема, но преимущественно в аспекте межкультурной коммуникации, а не дидактики (teaching theory). Например, дидактика в многонациональной университетской аудитории представляется просто теорией обучения, обогащенной понятиями теорий межкультурного взаимодействия (Stratton, 1998). Такой подход, по-видимому, является следствием трактовки обучения иностранному языку как обучению межкультурной коммуникации (Magnan, 1995). Именно с позиций межкультурного взаимодействия зарубежные исследователи вообще трактуют и обучение за рубежом, и преподавание иностранным студентам. При этом указывают на необходимость предварительной межкультурной подготовки как студентов, так и преподавателей, и административного персонала, на необходимость разработки соответствующих методик (Koponen, 1997; Hermans, 1998), вводят специальные курсы для облегчения адаптации в новой социально-культурной среде (Sharkey, 1995). В зарубежных исследованиях обозначены также такие проблемы, как опасности перехода от одного языка к другому без сохранения необходимых связей с лежащей в основе языка культурой, в особенности когда речь идет

о специфических культурах; обучение на неродном и для учащихся, и для преподавателей языке и его качество; качество языка при преподавании на неродном языке и является ли это серьезной проблемой (Magnan, 1995; Svenkerud, 1998).

В структуре российских исследований проблем обучения иностранных учащихся ситуация в чем-то похожая, но имеют место некоторые, как представляется, существенные отличия. Они сложились во многом в силу особенностей исторического развития, к главным факторам которого следует отнести, во-первых, формирование в Советском Союзе развитой системы подготовительных факультетов для иностранных учащихся как начальной ступени высшего профессионального образования, концентрировавших усилия педагогических коллективов; во-вторых, существование сильной психолого-педагогической школы; в-третьих, централизованное управление образованием вообще и подготовкой специалистов для зарубежных стран в особенности.

Действовавшая в Советском Союзе система подготовки иностранных студентов к обучению в высших и средних специальных учебных заведениях складывалась с середины 50-х годов (в 1955 году был открыт подготовительный факультет для иностранных граждан в Московском университете). В последующем подготовительные факультеты для иностранных граждан также создавались в ведущих вузах страны, среди них: Ленинградский, Белорусский, Воронежский, Ереванский, Иркутский, Киевский, Кишиневский, Львовский, Ташкентский, Тбилисский и Харьковский университеты, Университет дружбы народов, Московский автомобильно-дорожный, Одесский политехнический, Ростовский медицинский, Кубанский сельскохозяйственный, Азербайджанский нефти и химии и другие институты. Всего к 1991 году в СССР функционировало 57 подготовительных факультетов (Новикова, 1991). Подготовительный факультет Санкт-Петербургского государственного технического университета (в те годы – Ленинградский политехнический институт) был сформирован в 1965 году фактически переводом из Ленинградского университета, где он функционировал с 1962 по 1965 год.

В настоящее время многие подготовительные факультеты изменили свои названия и структуры, вошли в состав различных подразделений. Так, бывший подготовительный факультет Ленинградского политехнического института функционирует под именем Центра предвузовской подготовки Института международных образовательных программ СПбГТУ. На базе

подготовительного факультета МГУ сформирован Центр международного образования. Получил новое название – факультет иностранных языков и общеобразовательных дисциплин (подготовительный) – подготовительный факультет Российского университета дружбы народов. Сохранившиеся и вновь созданные учебные подразделения, реализующие образовательные программы предвузовской подготовки иностранных учащихся, объединены под эгидой Координационного совета центров предвузовской подготовки иностранных учащихся при Министерстве образования Российской Федерации. Координационный совет объединяет «подготовительные факультеты» при Санкт-Петербургском, Астраханском, Волгоградском, Донском, Иркутском, Тверском и Тамбовском технических университетах, Московском, Белгородском, Воронежском, Дагестанском, Иркутском, Казанском и Тульском университетах, Воронежской государственной технологической академии, Кубанском аграрном, Ростовском и Санкт-Петербургском медицинских университетах, Российском университете дружбы народов, Московском автомобильно-дорожном институте, Московском институте международных отношений, Новомосковском институте Российского химико-технологического университета.

В процессе развития система предвузовской подготовки иностранных учащихся прошла ряд этапов, которые можно охарактеризовать сменой целевых ориентиров. На начальном этапе формирования и становления (1955–1975) перед подготовительными факультетами ставились задачи обучения иностранных учащихся в соответствии с программой советской средней школы и воспитания в соответствии с идеологическими задачами советского государства. Смена целевых ориентиров обозначила переход к этапу развития (1975–1990). В это время подготовительные факультеты должны были подготовить студентов к учебе на первом курсе вузов или средних специальных учебных заведений с учетом требований к первокурсникам и воспитать дружеское отношение к Советскому Союзу (Институт…, 1999). Следующий пересмотр ориентиров произошел в 1996 году при разработке образовательного стандарта предвузовской подготовки, на выходе из кризисного периода (1991–1996), окончанием которого следует считать возобновление подготовки специалистов для зарубежных стран за счет средств федерального бюджета. Цель предвузовской подготовки в образовательном стандарте была сформулирована как готовность иностранного учащегося к учебной деятельности на русском языке в российском учебном

заведении и структурирована в виде языкового, предметного и адаптационного компонентов (Сурыгин, Левина, 1996; Требования…, 1997). Наконец сейчас мы подходим к более широкому пониманию и более научной формулировке цели как способности учащегося к учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка в неродной социокультурной среде.

Таким образом, практические задачи становления и развития системы подготовки специалистов для зарубежных стран, элементами которой являлись подсистема подготовительных факультетов для иностранных учащихся, сильная психолого-педагогическая школа и строгая централизация административного управления, определили структуру российских исследований, для которых характерно:

– преобладание исследований и разработок в области русского языка как иностранного над другими исследованиями в области международного образования;

– преобладание в рамках исследований по русскому языку как иностранному психолого-педагогического подхода, хотя и культурологический подход, особенно в последние годы, также имеет место (например, лингвострановедение (Верещагин, Костомаров, 1983), концепция обучения иностранному языку через культуру и культуры через язык, разработка проблем межкультурного взаимодействия).

– существенный объем исследований по адаптации иностранных студентов;

– существенный объем практических разработок по обучению общенаучным дисциплинам на неродном языке;

– отсутствие исследований и разработок в области международного маркетинга и менеджмента образовательных услуг.

Значительные успехи в разработке методики преподавания русского языка как иностранного с точки зрения психолого-педагогического подхода основаны на мощной теоретической базе, которую составили теория деятельности Л. С. Выготского, развитая на ее основе теория речевой деятельности А. Н. Леонтьева, психолингвистика (А. А. Леонтьев) и психология обучения неродному языку (И. А. Зимняя). В результате сложилась обширная библиография по методике преподавания русского языка как иностранного (например, Костомаров, Митрофанова, 1978, 1988; Вишнякова, 1982; Капитонова, Щукин, 1987; Методика, 1988; Методика…, 1989), созданы разнообразные учебники и учебные пособия (например, Старт…, 1988;

Практический…, 1993), разработано стандартизованное описание русского языка, образовательный стандарт и различные варианты тестов уровней владения русским языком как иностранным, формируется государственная система тестирования (Государственный…, 1999; Знаете…, 1995; Комплект…, 1998; Типовой…, 1997).

С позиций преподавания русского языка достаточно интенсивно разрабатывается и «пограничная» область – методика преподавания языка научного изложения. Классическими стали монографии О. Д. Митрофановой (1976) по методике преподавания научного стиля речи и Е. И. Мотиной (1988) по лингвометодическим основам обучения студентов-нефилологов русскому языку как языку специальности. В СПбГТУ Т. А. Капитоновой, Г. И. Кутузовой, В. В. Стародуб, Г. А. Плоткиной, Л. Г. Роговой разработаны методические рекомендации преподавателям-предметникам, работающим в интернациональной аудитории, некоторые проблемы предметно-языковой координации (Методические…, 1986; 1996).

Хорошо были развиты и исследования различных аспектов межкультурного взаимодействия и социально-психологической адаптации при обучении иностранных учащихся, которые велись под руководством В. П. Трусова в Санкт-Петербургском государственном университете и Г. И. Хмары в СПбГТУ. Так, под руководством профессора В. П. Трусова были защищены диссертации М. А. Ивановой, Е. Ф. Изотовой, Н. Д. Шаглиной, Л. П. Цоколь, А. М. Горошенко. М. А. Иванова и сейчас продолжает работу в этом направлении. Тем не менее, в этой области ощущается отсутствие монографии, основная масса результатов требует обобщения.

В то же время, в области преподавания общенаучных дисциплин на русском языке как иностранном, хотя и накоплен довольно обширный материал, имеются лишь отдельные разработки в рамках частных методик. Некоторые вопросы изложены достаточно полно в диссертационных работах (Колоярцева, 1988; Марюкова, 1999; Чень Янмэй, 1999), особенно стоит отметить исследование Е. А. Лазаревой (1985), однако основная масса результатов зафиксирована в сборниках материалов конференций в форме кратких тезисов докладов, не содержащих необходимого научного аппарата и, следовательно, недостаточно информативных. К тому же довольно вяло разрабатывается «пограничная» с методикой русского языка область – овладение учащимися языком науки в процессе изучения общенаучных дисциплин. Мало кто из преподавателей-предметников рискует выходить на эту

«зыбкую» почву.

Таким образом, в системе предвузовской подготовки иностранных учащихся накоплен обширный теоретический и практический материал. Однако почти отсутствуют работы, трактующие предвузовскую подготовку иностранных учащихся как целостную педагогическую систему с точки зрения общих закономерностей и вытекающих из них требований, определяющих эффективность обучения иностранных учащихся, то есть с позиций системного подхода. Недостаточная системность исследований становится ясной, если сформулировать проблему обучения иностранных учащихся как проблему организации и осуществления учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде. Такая обобщенная трактовка позволяет понять, что эту проблему недостаточно рассматривать только с позиций обучения неродному (иностранному) языку (лингводидактический аспект) или с точки зрения взаимодействия языков и лежащих в их основе культур (межкультурный аспект). Не менее необходимо изучение и с точки зрения особенностей учебно-познавательной деятельности и деятельности обучения (психолого-педагогический и дидактический аспекты).

Лингводидактический аспект разработан достаточно подробно и у нас в стране, и за рубежом. Необходимость этого диктовалась прежде всего практическими потребностями методики обучения иностранным языкам. Это несколько иная, чем обучение на неродном языке, проблема, но основные результаты оказались применимы и для языковой подготовки к обучению на неродном языке.

Исследование проблемы в аспекте межкультурного взаимодействия, по-видимому, актуально прежде всего при условии достаточно высокого уровня владения языком обучения. Последнее часто имеет место для английского языка, который все больше становится языком международного образования, что обусловлено рядом объективных причин. Среди них можно назвать ведущее положение английского языка в экономике и в политике как языка делового и международного общения; лидирующее положение США в области современных массовых технологий, в частности компьютерных и телекоммуникационных; публикация большей части научной информации на английском языке; распространенность английского языка в мире, в частности в странах Британского содружества и других, использующих его как язык массового международного и межнационального общения; доступность

развитой системы тестирования (TOEFL и другие стандартизованные тесты).

Но учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной среде нельзя сводить только к взаимодействию культур, имеющему место при общении (коммуникации) на неродном языке, она имеет свои особенности. «Второй (третий и т. д.) язык при его изучении не может в такой же мере, как родной, служить средством присвоения общественного опыта, орудием познания действительности», – пишет И. А. Зимняя (1978, с. 20). Ю. Л. Полевой выдвинул гипотезу, согласно которой «в условиях обучения на новом языке новому содержанию, равно как и новым приемам познавательной деятельности, испытуемый демонстрирует готовность к познавательной деятельности на стадии мышления на одну-две градации ниже максимально достигнутой при обучении на родине на родном языке» (1997, с. 66). Полагаем, любой преподаватель, работавший с иностранными учащимися, подтвердит правдоподобность такого вывода. Автор делает предположение и о причинах такого положения, объясняя его «срабатыванием защитного механизма адаптации, самонастройки человеческой психики на новые условия жизнедеятельности» (там же).

На наш взгляд, этот эффект правильнее было бы объяснить ролью родного языка в учебно-познавательной деятельности на неродном языке, к сожалению, недостаточно исследованной. «Обозначение явлений, действий, реальных вещей новыми языковыми знаками не может быть прямым, оно, как правило, опосредовано родным языком» (Шатилов, 1985), что, по-видимому, требует части объема кратковременной памяти. Поэтому проблема эффективного осуществления учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка в неродной среде требует изучения и психолого-педагогического обоснования даже в случае, когда языком обучения является английский, не говоря уже о других, менее распространенных языках. А это возможно осуществить именно в рамках психолого-педагогического и дидактического подходов.

Итак, актуальность темы нашего исследования определяют следующие факторы:

– возрастание международного характера современного профессионального образования, выражающееся, в частности, в росте академической мобильности студентов и в возникновении тенденции к международному «разделению труда» в сфере профессионального образования;

– существование в мировой образовательной практике

специальных образовательных программ, структур, подобных подготовительным факультетам, институтов для иностранных студентов, преимущественно из развивающихся стран (например, Институт польского языка для иностранцев Лодзинского университета (Польша), Институт иностранных студентов (Болгария), Институт языковой и профессиональной подготовки Карлова университета (Чехия), Институт языковой и академической подготовки для иностранных студентов Университета Я. Коменского в Братиславе (Словакия), foundation courses в английских и австралийских университетах, где также преподают общенаучные дисциплины параллельно с изучением языка обучения, иногда в обязательном порядке, чаще – по желанию студентов, institutes for international education в Голландии);

– необходимость повышения качества подготовки специалистов для зарубежных стран с целью достижения экономических и геополитических целей на высококонкурентном рынке образовательных услуг;

– возросшее количество российских вузов, определяющих обучение иностранных студентов в качестве одного из важных направлений своей деятельности;

– важная роль этапа предвузовской подготовки иностранных студентов как начальной ступени высшего профессионального образования, закладывающей фундамент успешного обучения будущих специалистов для зарубежных стран в российских вузах;

– возможность использовать педагогическую систему предвузовской подготовки иностранных учащихся в качестве удачной модели для разработки теории обучения на неродном для учащихся языке в неродной социокультурной среде;

– существенные особенности обучения общенаучным дисциплинам на неродном для учащихся языке в условиях параллельного овладения языком обучения и необходимость всестороннего, системного изучения этой проблемы;

– несоответствие уровня теоретического осмысления проблемы обучения иностранных учащихся современному уровню развития педагогической науки и объему накопленного опыта.

Логика наших исследований привела к изучению педагогической системы предвузовского обучения иностранных учащихся в дидактическом аспекте методами системного анализа, что позволило получить ряд интересных обобщающих результатов.

1. Выявлено отсутствие общего теоретического фундамента образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся, что было в итоге осознано

как потребность в разработке соответствующей теории. Такая теория, именуемая в монографии *теорией обучения на неродном для учащихся языке* (или короче – *теорией обучения на неродном языке*), может дать основу для описания и объяснения с единых позиций различных сторон процесса обучения на неродном языке, помочь преодолеть имеющую место в настоящее время определенную эклектичность теоретических построений в рассматриваемой области. Формирование теории обучения на неродном языке в самостоятельное научно-методическое направление представляется чрезвычайно важным для совершенствования практики подготовки специалистов для зарубежных стран в российских вузах и для развития исследований в этой области.

2. Предпосылки для развития теории обучения на неродном языке уже сформировались в области предвузовской подготовки иностранных учащихся: накоплен значительный эмпирический материал, эмпирически установлены специфические особенности элементов процесса обучения и основные связи между ними, интенсивно формируются обобщенные теоретические модели элементов процесса обучения.

Система предвузовской подготовки иностранных учащихся является чрезвычайно подходящим объектом для изучения специфических закономерностей процесса обучения на неродном языке, имеющих более широкую, чем предвузовская подготовка, область применения и составляющих основу теории обучения на неродном языке.

3. Оказалось, что практически отсутствуют публикации по такой важной для проектирования любой системы проблеме, как проблема целеобразования. Наиболее общие позиции иерархической структуры целей были сформулированы автором в связи с работой над образовательным стандартом предвузовской подготовки и в несколько отредактированном виде включены в этот документ. Однако открытыми остались, например, вопросы о полноте системы целей, о ее дальнейшей структуризации.

4. В педагогической системе предвузовской подготовки действуют специфические закономерности, которым соответствуют дидактические положения, именуемые нами *принципами обучения на неродном языке*, не сводящиеся ни к общим дидактическим принципам, ни к методическим принципам частных методик. Следовательно, эффективность педагогической системы, реализующей обучение на неродном языке, обеспечивается выполнением трех групп требований к учебному процессу: общих дидактических принципов

(разработаны дидактикой), принципов обучения на неродном языке (не разработаны, имеются лишь разрозненные сведения в публикациях), частных методических принципов (глубоко разработана методика преподавания русского языка как иностранного, значительно менее – частные методики преподавания общенаучных дисциплин на русском языке как иностранном).

5. Становление научного направления естественным образом сопровождается формированием системы понятий и терминов. Понятийный аппарат теории обучения на неродном языке в значительной мере сопряжен с понятиями методики преподавания русского языка как иностранного. Однако обучение на неродном языке не сводится только к изучению языка, а потому в теории обучения на неродном языке с необходимостью возникает своя собственная терминология, правда, заимствующая многие термины из методики преподавания русского языка как иностранного и иностранных языков, а также из других разделов педагогики. Этот процесс не должен происходить стихийно, требуется целенаправленная работа по упорядочению понятийного аппарата и системы терминов.

Названным выше проблемам и посвящена настоящая работа, в которой четыре главы.

Обсуждению предпосылок возникновения и необходимости разработки теории обучения на неродном языке, определению ее объекта и предмета, основных категорий и базисных понятий, обоснованию структуры и формулированию функций разрабатываемой теории посвящена **первая глава** монографии.

Во **второй главе** рассмотрена проблема целеобразования в педагогической системе предвузовской подготовки иностранных учащихся, сформирована иерархическая структура целей, обосновано свойство полноты этой структуры и связь ее компонентов с традиционными компонентами цели образования – целями обучения, развития и воспитания личности.

Выявлению и описанию специфических закономерностей, обусловленных особенностями рассматриваемой педагогической системы, и формированию соответствующего им комплекса принципов обучения на неродном языке посвящена **третья глава** монографии. Здесь же дано обоснование свойству полноты разработанной системы принципов, установлена невыводимость системы принципов обучения на неродном языке из общедидактических принципов и методологическая нецелесообразность возможного подведения части принципов обучения на неродном языке под общедидактические принципы.

В **четвертой главе** описано содержание всех принципов

обучения на неродном языке, указаны их особенности, приведены примеры использования, названы формы применения принципов в педагогической системе предвузовской подготовки иностранных учащихся.

Мы уже упоминали о важности целенаправленной работы по упорядочению терминосистемы теории обучения на неродном языке. В этой связи настоящая монография, может быть, несколько грешит, говоря словами А. Н. Щукина, «терминологическим самовыражением» ее автора, движущей пружиной которого является искреннее желание «договориться о терминах». Это представляется оправданным необходимостью формирования адекватной терминосистемы. Достижению той же цели должен служить и помещенный в конце книги краткий **словарь терминов**, в который мы включили термины, используемые не только в этой книге. В него включены также термины из выходящей вскоре нашей книги «Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов», которая развивает положения теории обучения на неродном языке применительно к системе предвузовской подготовки иностранных студентов.

Мы считаем, что проблема обучения на неродном языке, проблема осуществления и организации учебно-познавательной деятельности средствами неродного для учащихся языка в неродной социокультурной среде актуальна сегодня как никогда и данная монография вносит вклад в ее изучение.

Глава 1. О теории обучения на неродном для учащихся языке

В первой главе показана необходимость и возможность теоретического обобщения в форме самостоятельного научного направления – теории обучения на неродном для учащихся языке – обширного опыта обучения иностранных студентов. Охарактеризовано место этой теории в общей структуре дидактики, определены объект и предмет изучения, обозначены в общих чертах ее базисные структурные элементы. Обращается внимание на необходимость целенаправленных усилий по формированию адекватного понятийного аппарата.

Общие замечания

Обучение иностранных учащихся, особенно на предвузовском этапе, представляет собой имеющий четко выраженную специфику вид педагогической деятельности, которая должна быть подкреплена адекватной педагогической теорией. Анализируя многочисленные научно-методические публикации в этой области, можно сделать вывод, что совокупность имеющихся в них материалов составляет содержание целого раздела педагогической науки. Однако для утверждения его самостоятельности необходимо обобщение имеющегося опыта, эмпирических данных и теоретических результатов с целью осознания объекта и предмета изучения, круга решаемых проблем, позиционирования в общем потоке научной педагогической мысли. И хотя более чем сорокалетний опыт обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе в российских вузах дает достаточно материала для необходимых обобщений, тем не менее, этого пока не сделано. Причин тому, как представляется, две. Во-первых, несомненные успехи разработки и практического применения методики преподавания русского языка как иностранного, в рамках которой «были отработаны наиболее конкретные целевые установки, была разработана наиболее четкая программа (разделенная по этапам, уровням, материалу, видам речевой деятельности) обучения студентов-иностранцев. Именно в методике обучения русскому как иностранному были поставлены собственно психологические и социально-психологические акценты на необходимость формирования личности студента, развития и поддержания его мотивации, формирования его умения ставить и решать педагогические задачи» (Зимняя, 1989, с. 208). Вторая причина – в достаточно хорошем уровне базовой общенаучной подготовки иностранных учащихся в 60-е – 70-е годы. Сочетание этих факторов способствовало формированию представления о совершенствовании методики обучения языку как о главном стратегическом направлении развития системы обучения иностранных студентов. Приемлемые результаты в подготовке специалистов для зарубежных стран, казалось, служили необходимым обоснованием корректности такого подхода и не способствовали становлению взглядов на предвузовскую подготовку иностранных учащихся как на целостную педагогическую систему.

Ситуация начала меняться в 80-е и особенно в 90-е годы. Для иностранных учащихся стали характерными значительные

трудности в овладении и языком обучения, и учебными дисциплинами, обусловленные *сочетанием* таких факторов, как слабая общенаучная подготовка, полученная на родине, отсутствие языка-посредника и общий низкий уровень учебных умений. Отлаженная система стала давать сбои. В качестве реакции на неблагоприятные тенденции, стремления с научных позиций осмыслить возникающую ситуацию можно рассматривать работы А. М. Горошенко, Ю. Л. Полевого. В них намечалось использование основ системного подхода к образовательной программе предвузовской подготовки (Подготовка…, 1987; Полевой, 1989). О возникших проблемах и их причинах предельно ясно сказал Ю. Л. Полевой: «Подготовительные факультеты с момента их возникновения существуют как обособленная педагогическая система, в которой наиболее обеспеченной методически и потому наиболее успешно решаемой задачей является обучение русскому языку как иностранному. Психолого-педагогические проблемы общетеоретической подготовки оказались изолированными от магистральных направлений развития науки и потому (как и многие вопросы вузовской дидактики вообще) остаются в течение 30 лет на предпостановочном уровне» (1989, с. 125). Выход из сложившейся ситуации связывался с подходом к образовательной программе предвузовского обучения иностранных учащихся как к целостному явлению. Однако эти работы не получили должного развития.

Возобновление системного направления в исследованиях проблем предвузовской подготовки иностранных учащихся относится уже к середине 90-х годов и связано с деятельностью межвузовской рабочей группы по разработке образовательного стандарта (Сурыгин, Левина, 1996; Требования…, 1997). К сожалению, работы, развивающие применение методов системного анализа к исследованиям процесса обучения иностранных учащихся, остаются весьма немногочисленными.

Предпосылки и необходимость

К числу необходимых для построения теории обучения предпосылок С. И. Архангельский относит, во-первых, накопление опытного, эмпирического материала, во-вторых, установление эмпирических связей между элементами, составляющими процесс обучения, в-третьих, возникновение теоретических, обобщенных, объективных отношений, составляющих процесс обучения, выявление причин их образования и развития (Архангельский, 1980). В области обучения иностранных студентов эти предпосылки окончательно сложились к концу 90-х годов: работа над образовательным стандартом предвузовской подготовки иностранных учащихся стимулировала и практически завершила формирование необходимых условий для оформления массива накопленных знаний в теорию. Эта ситуация находит подкрепление и в отчетливом ощущении практической потребности в разработке такой теории.

Потребность есть форма осознания противоречий, в данном случае – противоречия между уровнем развития теории и требованиями практики. В области предвузовской подготовки это выражается в частных противоречиях, например:

– между практической необходимостью массовой интенсивной «доводки» большинства иностранных учащихся (в связи с недостаточным уровнем их базовой подготовки и заинтересованностью вузов в их приеме) и теоретическим обоснованием эффективности методов обучения на неродном языке;

– между уровнем теоретического осмысления результатов исследований и практического опыта в области обучения иностранных учащихся и современным состоянием педагогической науки;

– между широким распространением образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся и состоянием ее системно-методического обеспечения.

Возможности эмпирического подхода к построению педагогической системы предвузовской подготовки исчерпаны и не отвечают современным требованиям. Пути разрешения названных выше противоречий, как представляется, проходят через разработку адекватной теории.

Таким образом, актуальные потребности современной практики обучения иностранных студентов, задачи совершенствования системы подготовки специалистов для зарубежных стран диктуют необходимость теоретического

анализа. Существующих в педагогике теоретических концепций для этого недостаточно в силу специфики обучения на неродном для учащихся языке в неродной материальной и социокультурной среде. Поэтому оказывается необходимой разработка теории, дающей адекватное целостное обоснование системе обучения иностранных учащихся.

Наименование

«Определяйте значения слов и вы избавите свет от половины заблуждений». Последуем совету Декарта и, прежде чем спорить, договоримся о терминах. Для начала, как представляется, необходимо дать некоторые пояснения относительно наименования теории, описывающей обучение иностранных учащихся.

Строго говоря, теоретические положения, обоснование которых составляет содержание данной работы, являются дидактическими основами *предвузовского* обучения иностранных учащихся, так как они получены на основе анализа и обобщения обширного материала именно в этой области. Казалось бы, такую теорию следует назвать теорией предвузовского обучения иностранных учащихся. Однако в системе предвузовской подготовки наиболее ярко выражены особенности процесса обучения иностранных учащихся вообще, наиболее отчетливо проявляются соответствующие закономерности. Бульшая часть этих специфических закономерностей, которые удается вскрыть, используя систему предвузовской подготовки в качестве объекта исследования, имеет более широкую сферу приложения: они справедливы для обучения иностранных учащихся на любом этапе. Поэтому нецелесообразно в наименовании теории использовать термин *предвузовский*, в случае надобности можно давать необходимые пояснения.

Вариант *теория обучения иностранных учащихся* также является неудовлетворительным. Проблема в термине *иностранный учащийся* (*студент*)[5]. Следуя традиции, мы используем его в книге, но считаем не вполне корректным. Более правильно отражает содержание соответствующего понятия термин *обучающийся на неродном языке. Неродной язык* – устоявшийся термин, значение которого четко определено, обозначаемое им понятие является родовым по отношению к понятию „*иностранный язык*“ (Глухов, Щукин, 1993, с. 155). Встречается в научно-методических публикациях и термин *обучение на неродном для учащихся языке*[6]. Поэтому более обоснованным представляется наименование *теория обучения на неродном языке*. На нем мы и остановили свой выбор, хотя необходимо иметь в виду, что это также не совсем точный термин. Сделаем по этому поводу некоторые оговорки.

Чтобы произвести уточнение понятия, которое мы обозначили термином *теория обучения на неродном языке*, необходимо ввести в рассмотрение категорию „*среда*“. Различные

модели педагогической системы абстрагируются от внешней среды и практически ее влияние учитывают лишь в виде некоторых заданных внешних постоянных условий (например, параметры социального заказа). В обычной ситуации такое абстрагирование допустимо, необходимо и обоснованно.

Рассмотрим, например, модель педагогической системы, состоящую из трех взаимодействующих элементов – учащегося (У), преподавателя (П) и фрагмента культуры (К) (Коротков, 1999), но дополним ее элементом «среда» (рис. 2). В рамках такой модели на стороне учащегося можно выделить четыре типа взаимодействий (на рис. 2 обозначены стрелками):

1) учащийся – фрагмент культуры, подлежащий освоению (функция самообразования);

2) учащийся – фрагмент культуры – преподаватель (функция обучения);

3) учащийся – преподаватель (функция воспитания);

4) учащийся – среда (функция жизнеобеспечения, в том числе обеспечения учебно-познавательной деятельности).

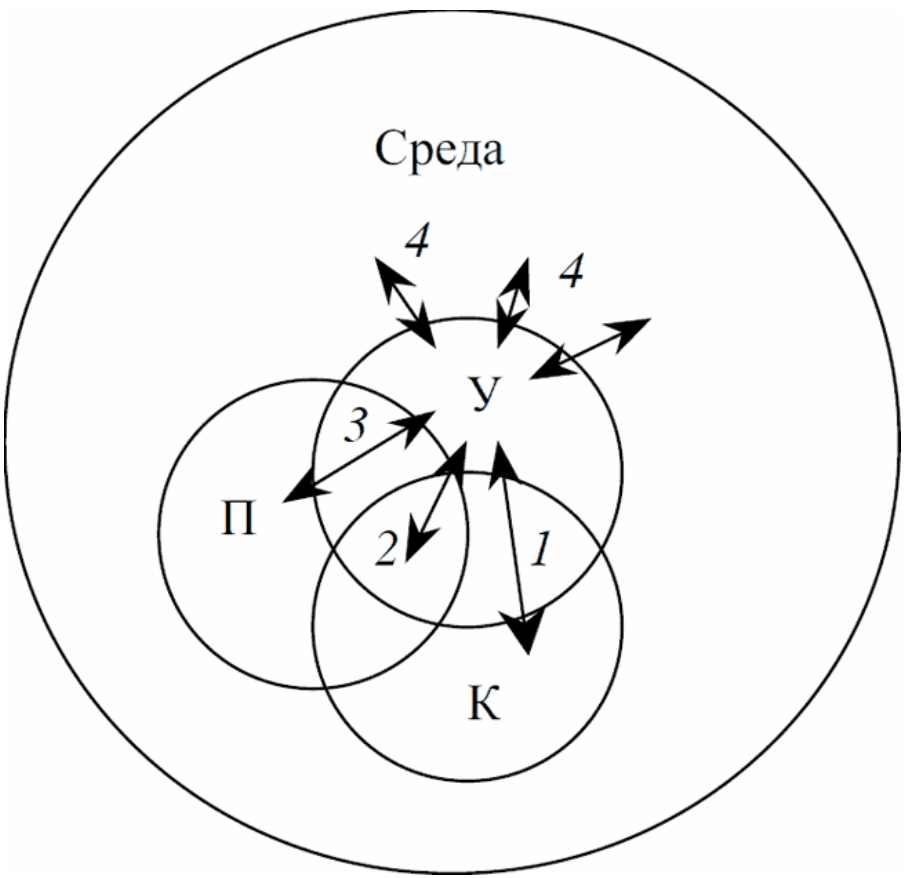


Рис. 2. Модель педагогической системы с учетом внешней среды

В нормальных условиях привычной, *родной* для учащегося среды интенсивность последней связи значительно меньше, чем интенсивность трех остальных. В этом случае действительно можно моделировать педагогическую систему всего тремя элементами, оставляя влияние среды «за скобками». Самое главное при этом, что учащийся адаптирован к условиям среды. Он сравнительно легко (во всяком случае, оптимальным или близким к оптимальному образом) справляется с проблемами взаимодействия со средой.

Существенно иной оказывается картина при помещении учащегося в незнакомую, *неродную* среду. В этом случае простейшие взаимодействия со средой оборачиваются проблемами, требуют от учащегося значительных усилий, интенсивность связи учащийся – среда становится по меньшей мере сравнимой с интенсивностью других связей и, следовательно, становится невозможным не учитывать влияние среды в модели педагогической системы. Из практики хорошо известно, что проблемы взаимодействия учащийся – среда сильно влияют на успешность других взаимодействий учащегося и в их крайнем выражении могут приводить к устойчивой полной неспособности осуществлять учебно-познавательную деятельность и к необходимости возвращения на родину. При этом важным может оказаться взаимодействие и с материальной средой (например, климат), и с социокультурной (например, жизнь в интернациональном общежитии).

Следовательно, проблема обучения иностранных учащихся не исчерпывается обучением *на неродном языке*, у нее есть еще одна существенная сторона – обучение *в неродной социокультурной среде*.

На первый взгляд эти две переменные – неродной язык и неродная среда – совпадают. Однако при внимательном рассмотрении оказывается, что это не так. Более того, значения переменных «родная – неродная среда» и «родной – неродной язык» относительно независимы и могут образовывать четыре различных сочетания (рис. 3):

1) родной язык – родная среда (область А): обычная ситуация обучения в родной стране;

2) родной язык – неродная среда (область В): например, дети, выросшие за границей и вернувшиеся для получения образования на родину; или, к примеру, англичанин в Америке;

3) неродной язык – родная среда (область С): учебные курсы и программы на иностранном языке в родной стране;

4) неродной язык – неродная среда (область D): типичная ситуация обучения иностранных студентов в обычном понимании, в частности, образовательная программа предвузовской подготовки. Именно этот случай интересует нас в данной книге.

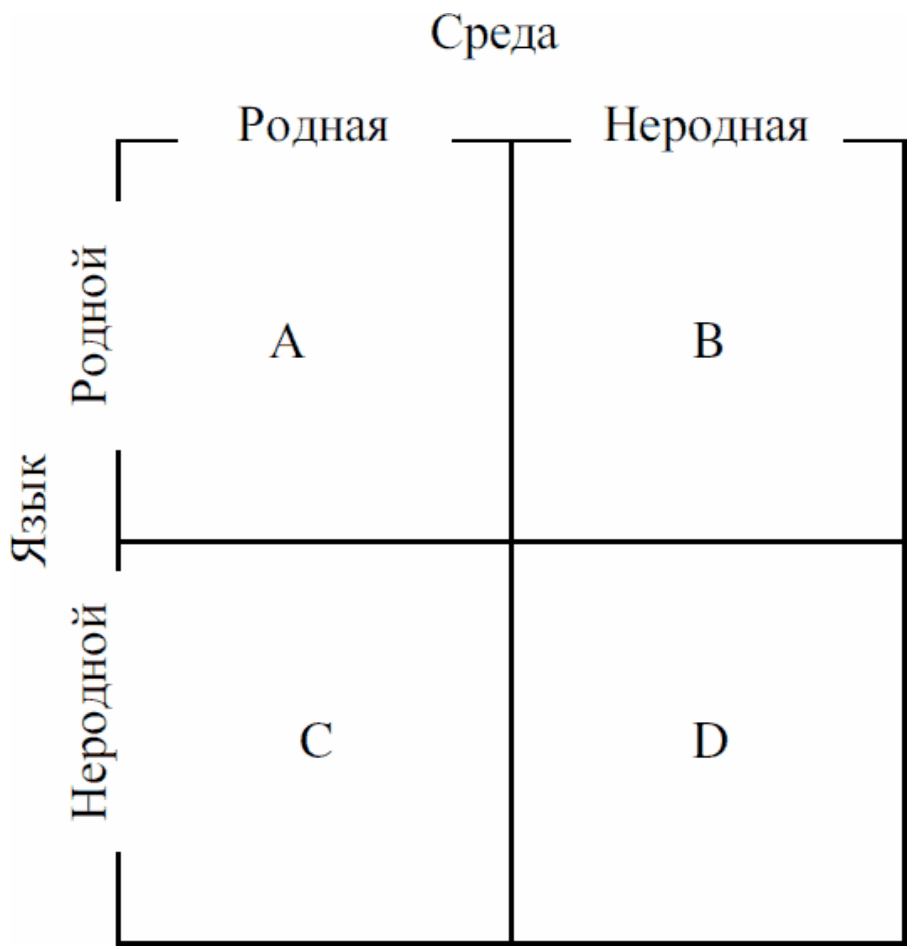


Рис. 3. Возможные сочетания значений переменных язык – среда в педагогической системе

Следовательно, строго говоря, в наименовании развиваемой нами теории необходимо указать значения обеих переменных – и языка, и среды: *теория обучения на **неродном** языке в **неродной** среде*. Такое название, однако, оказывается слишком громоздким, поэтому в большинстве случаев мы ограничиваемся наименованием *теория обучения на неродном языке*. Кроме относительной компактности, в пользу последнего термина говорят еще несколько соображений. Во-первых, ситуацию «родной язык – родная среда» детально разрабатывает

традиционная педагогика, ситуация «родной язык – неродная среда» вполне укладывается в рамки межкультурного взаимодействия, теорию и практику которого также давно и подробно разрабатывают (об обучении за рубежом см., например, Klineberg, Hull, 1979), ситуации же «неродной язык – (не)родная среда» последовательно и системно практически не изучают. Во-вторых, многие положения, справедливые для модели «неродной язык – неродная среда» будут справедливы и для модели «неродной язык – родная среда». В-третьих, в случае обучения иностранных студентов ведущая роль во взаимодействии со средой принадлежит деятельности общения, которая так же, как и учебно-познавательная деятельность, осуществляется средствами неродного языка.

Таким образом, мы останавливаем свой выбор на относительно компактном, хотя и не совсем полном наименовании *теория обучения на неродном языке*, но имеем в виду, что содержание этой теории и данной работы составляют формирование и обоснование дидактических основ обучения *на неродном для учащихся языке в неродной социокультурной среде*.

Определение

Для утверждения относительной самостоятельности научного направления и для его адекватного восприятия в научном сообществе необходимо указать место направления в общей системе научного знания, дать ему определение. Охарактеризуем место, которое занимает теория обучения на неродном языке в общей структуре дидактики. Как известно, *дидактику* определяют как отрасль педагогики, разрабатывающую теорию обучения, то есть проблемы процесса обучения, содержания образования, принципы, методы и организационные формы обучения, формы проверки и оценки успеваемости. В то же время, *методика* – частная дидактика – это раздел дидактики, исследующий закономерности обучения той или иной учебной дисциплине. Анализируя приведенные определения, находим, что теория обучения на неродном языке не подпадает ни под одно из них. Она выступает как частное по отношению к общему (дидактике) и как общее по отношению к частному (методикам преподавания дисциплин) в диалектике взаимодействия частного и общего. А потому положения теории обучения на неродном языке не сводятся ни к общим положениям дидактики, ни к простой сумме положений частных методик, ни, тем более, к положениям какой-либо одной частной методики, даже если это методика преподавания русского языка как иностранного. Дидактика дает теории обучения на неродном языке общие направления исследований и разработок по конкретизации ее положений применительно к особенностям заданной педагогической системы, определяет методологию. Частные методики дают материал для обобщений. Таким образом, теория обучения на неродном языке заполняет нишу между общей дидактикой и частными методиками преподавания на неродном для учащихся языке.

Что же следует понимать под теорией обучения на неродном языке? Если провести аналогию с определением *теории обучения в высшей школе* по С. И. Архангельскому как системы объяснения, предвидения, установления рациональных педагогических действий в процессе подготовки специалистов высшей квалификации (1980, с. 43), то *теория обучения на неродном языке* – это система описания, объяснения, предвидения, установления рациональных педагогических действий в процессе обучения на неродном для учащихся языке. С другой стороны, сопоставление с приведенными выше трактовками понятий „*дидактика*“ и „*методика*“, а также с тем, что было сказано

о месте рассматриваемой теории в структуре дидактики, позволяет выявить ее существенные признаки: во-первых, она является разделом дидактики, во-вторых, она исследует закономерности обучения на неродном для учащихся языке в неродной социокультурной среде. Эти признаки и должны составить определение. Таким образом, *теория обучения на неродном языке – это раздел дидактики, исследующий общие закономерности обучения* (*учения и преподавания*) *на неродном для учащихся языке в неродной социокультурной среде*.

Объект и предмет исследования

Мы уже писали, что наиболее полно, рельефно закономерности преподавания и учения на неродном языке в неродной среде проявляются в педагогической системе предвузовской подготовки иностранных учащихся. Поэтому естествен интерес прежде всего именно к этой педагогической системе. Однако было бы неправильно ограничивать объект изучения рамками только предвузовского обучения. Вне этих пределов остается масса неразрешенных пока вопросов. Исследователи указывают на многочисленные проблемы, в том числе педагогические, сопутствующие обучению иностранных студентов в вузе (например, Бурлуцкий, Михайлов, 1998; Зинковский, Краснощеков, Семенова, 1998). В частности, «слабым звеном в системе адаптации иностранных студентов является их переход на этап профессиональной подготовки. Как показывает практика, а также целенаправленные исследования[7], **процесс адаптации иностранцев за первый год обучения не завершается**[8]. Многие из иностранных студентов, поступая на первый курс университета, оказываются неспособными, прежде всего психически, интеллектуально, физически осваивать учебный материал в том темпе и объеме, который предусмотрен для российских студентов, причем чаще всего в наиболее трудном положении оказываются иностранные студенты, «рассеянные» в учебных группах по 1–2 человека» (Мартюшов, 1998, с. 29).

Не следует, по-видимому, ограничивать объект исследования и только обучением иностранных учащихся из дальнего зарубежья. «Слушатели из стран СНГ, обучающиеся на первых курсах российских вузов, как правило, ‹…› имеют слабые знания в объеме программы средней школы, плохо владеют русским языком, особенно в учебном и научном контексте, нередко у них не сформирован навык строгого логического мышления» (Нечитайло, Макеев, 1998, с. 33). Следовательно, учащиеся из стран СНГ обучаются на неродном языке и имеют ряд общих с иностранными учащимися характеристик. Система обучения таких учащихся также может быть отнесена к объекту теории обучения на неродном языке.

В то же время, не следует и расширять объект исследования сверх меры: в данной работе мы считаем целесообразным включить в сферу изучения лишь вопросы, связанные с обучением на неродном языке в высшей школе, оставляя в стороне проблемы школьного обучения. Мы проводим эту «демаркационную линию» исходя из соображений, подобных тем, на основании которых

выделяют как самостоятельную отрасль педагогической науки педагогику высшей школы (возрастные особенности психологии учащихся, различные цели и задачи педагогических систем и т. д.). Тем не менее, мы считаем, что значение научных результатов, полученных на основании обобщения опыта предвузовской подготовки иностранных учащихся, выходит за рамки как педагогической системы предвузовской подготовки, так и вообще педагогической системы высшей школы. Это, как представляется, и отражено в названии *теория обучения на неродном языке*, допускающем достаточно широкую трактовку.

Основываясь на сказанном, определим как объект исследования рассматриваемой теории систему обучения иностранных учащихся, то есть *систему обучения на неродном для учащихся языке в неродной материальной и социокультурной среде*, имея в виду, что в данной работе мы касаемся только высшего профессионального образования. Предметом же исследования являются *общие закономерности процессов преподавания и учения на неродном языке в неродной среде* и их реализация в целеобразовании в педагогических системах, осуществляющих учебно-воспитательный процесс иностранных учащихся, в содержании образования, в общих принципах, методах, организационных формах учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка, характерных для такого рода педагогических систем.

Структура и понятийный аппарат

Необходимо сделать несколько замечаний о структуре теории обучения на неродном языке, то есть о составляющих ее элементах и отношениях между ними.

В данной работе мы сосредоточились на дидактическом аспекте обучения иностранных учащихся. Вообще говоря, теория обучения должна быть тесно связана с психологией *учения на неродном языке* в неродной среде. Однако основные работы этого направления посвящены психологии *изучения* неродного (иностранного) языка (см., например, Зимняя, 1989), а вопросы психологии учебно-познавательной деятельности по изучению общенаучных дисциплин на неродном (иностранном) языке исследованы недостаточно. Необходимы более глубокие психолого-педагогические исследования, а мы в связи с недостатком информации имеем возможность лишь затронуть психологические аспекты, причем опосредованно, через дидактику. Следовательно, главный аспект данной работы – дидактический.

Мы рассматриваем теорию обучения на неродном языке как конкретизацию общей дидактики применительно к педагогической системе, реализующей обучение иностранных учащихся. Поэтому структура рассматриваемой теории должна быть аналогична структуре дидактики, основу которой составляют базисные категории, т. е. понятия наивысшего в рамках данной теории уровня обобщения, закономерности процесса обучения и принципы обучения. Аналогичные элементы имеют место и в теории обучения на неродном языке.

В качестве категорий дидактики мы рассматриваем прежде всего „*цель обучения*“, „*педагогическую систему*“, „*процесс обучения*“. Остановимся на описании структуры этих понятий.

Цель обучения задается извне педагогической системы (например, социальный заказ), и в этом смысле ее трактуют как глобальную, общую, обобщающую. Для реализации глобальной, обобщающей цели создается *педагогическая система*, в рамках которой протекает *процесс обучения*, направленный на достижение заданной *цели*. Цель обучения в педагогической системе выступает в качестве системообразующего фактора.

В теории систем выявлена закономерность целеобразования в сложных целеустремленных системах[9] (к которым относят педагогические системы), состоящая в возможности (и необходимости) «сведения задачи формулирования обобщающей (общей, глобальной) цели к задаче ее

структуризации» (Волкова, Денисов, 1997, с. 68; Волкова, 1999, с. 69). При структуризации (декомпозиции) целей образуются иерархически упорядоченные системы частных целей, наиболее распространенным и наглядным способом представления которых являются древовидные иерархические структуры. Поэтому мы приходим к понятию *иерархической структуры* (*системы*) *целей*, которое также относим к базисным понятиям.

Люди мыслят моделями. Поэтому более полное раскрытие категории *педагогическая система* происходит в моделях различной степени детализации. Согласно простейшей модели, которую мы уже использовали выше, *педагогическая система* есть система взаимодействия трех элементов (рис. 4): *учащегося* (У), *преподавателя* (П) и *культурного слоя* (К), представляющего собой обобщенное содержание образования и включающего «материальные объекты (продукты человеческой деятельности, средства деятельности) и идеальные объекты (духовные ценности, методологические ресурсы обеспечения деятельности, знания, мировоззренческие установки, нормы и т. д.)» (Коротков, 1999, с. 210). Эта модель наглядно показывает систему основных функций образования: функцию самообразования (*1*); функцию воспитания (*2*); функцию обучения (*3*). Выше мы уже отмечали необходимость при определенных условиях, в частности при обучении иностранных студентов, учитывать в модели системы и влияние *внешней среды*.

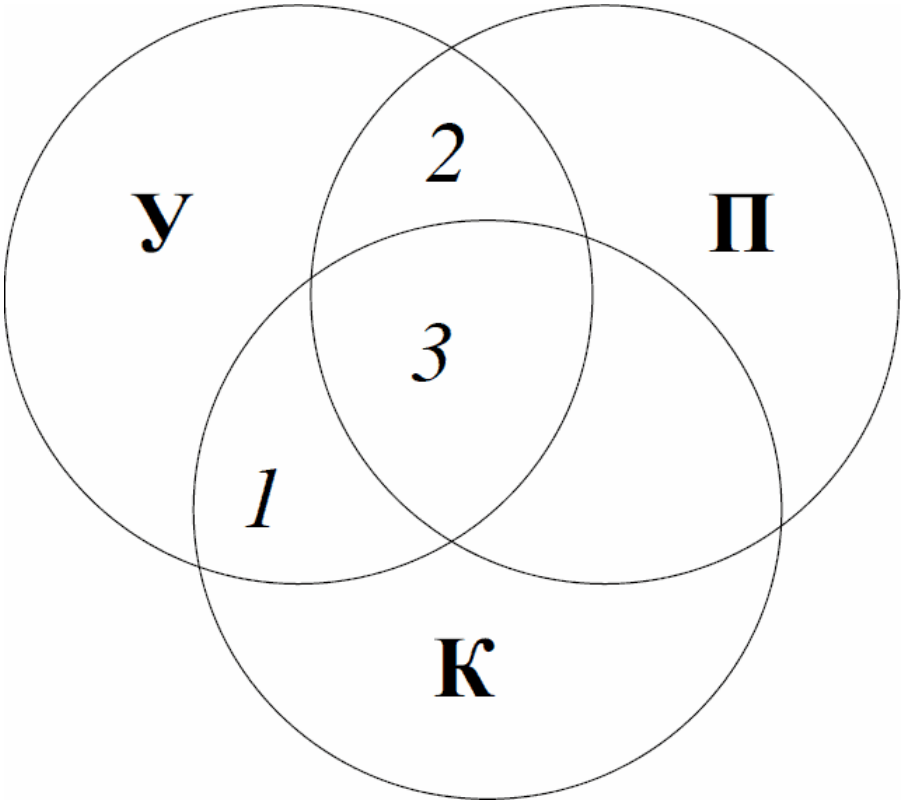


Рис. 4. Простейшая модель педагогической системы

Основные элементы педагогической системы могут быть выделены иначе, и тогда образовательный процесс рассматривают как взаимодействие *дидактической задачи, технологии обучения* и *системно-методического обеспечения* (рис. 5). Эти три элемента также являются категориями дидактики, однако их тоже не всегда достаточно для продуктивного анализа.

Классическим считается определение *педагогической системы* как множества взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования людей (Н. В. Кузьмина). Структурные элементы составляют основные базовые характеристики педагогических систем, а именно: *цель, преподаватель, учебная информация* (содержание образования), *средства педагогической коммуникации, учащийся*. К функциональным элементам относят проектировочную, конструктивную, коммуникативную, организаторскую и гностическую функции (Методы…, 1980, с. 10).

Похожую структуру имеет более детализированная и «схематизированная», чем приведенные выше, модель педагогической системы, описанная В. П. Беспалько (1977; Беспалько, Татур, 1989). Она представлена с некоторыми

изменениями на рис. 5. Согласно этой модели в педагогической системе выделяют следующие структурные элементы[10]: *учащиеся, преподаватели, цели* и *содержание обучения, процесс обучения* и *организационные формы обучения, технические средства обучения*. Все эти понятия мы относим к базисным понятиям дидактики.

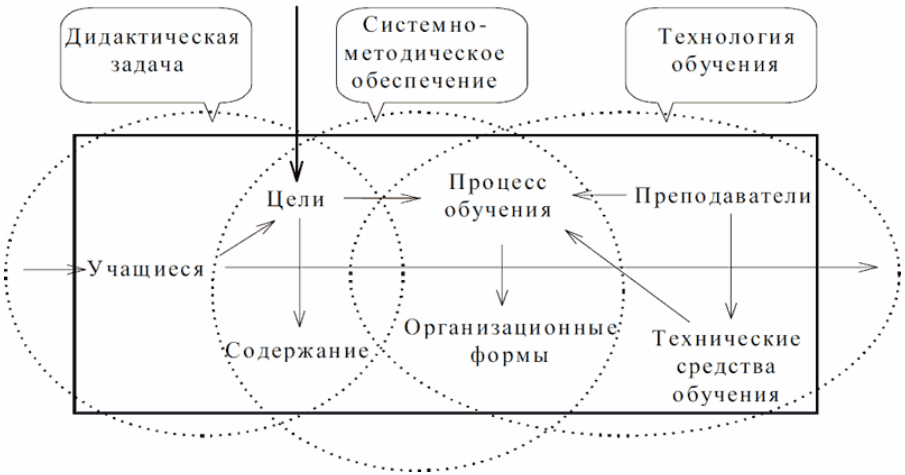


Рис. 5. Модель педагогической системы

Третья из названных выше основных категорий – *процесс обучения*. Как известно, в процессе обучения выделяют два неразрывно связанных процесса, две деятельности – *деятельность учения* и *деятельность преподавания*, которые в самом общем виде и составляют структуру процесса обучения.

Существуют более детальные модели. Например, процесс обучения трактуют как процесс управления (Якунин, 1986, 1998; Педагогика…, 1998). Основные функции процесса управления – планирование, организация, мотивация, контроль, коррекция (Мескон, Альберт, Хедоури) – находят отражение и в педагогических моделях структуры процесса обучения. Например, на рис. 6 и 7 представлены статическая и динамическая модели (схемы) *процесса обучения* по И. Я. Лернеру (Дидактика…, 1982; Теоретические…, 1983), в которых отчетливо прослеживаются функции процесса управления.

Составными элементами процесса обучения по Ю. К. Бабанскому (Педагогика, 1983) являются целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулировочный, оценочно-результативный элементы. Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных функций:

1) формулирование целей обучения; 2) установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса; 3) разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения; 4) получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь); 5) переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработка и внесение в учебный процесс корректирующих воздействий (Педагогика…, 1998, с. 63). Названные функции также явно коррелируют с основными функциями процесса управления.

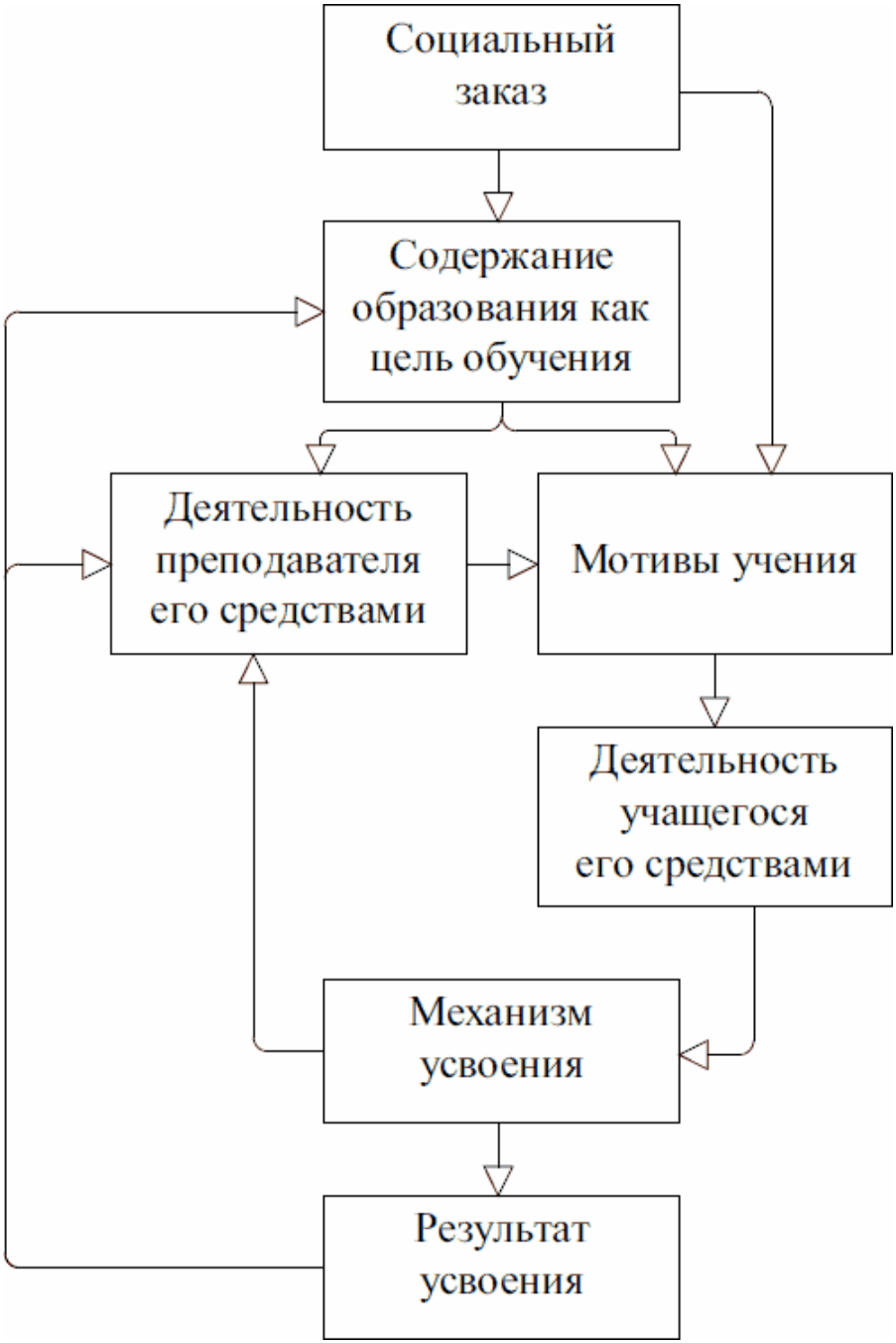


Рис. 6. Схема процесса обучения (*статическая модель*)

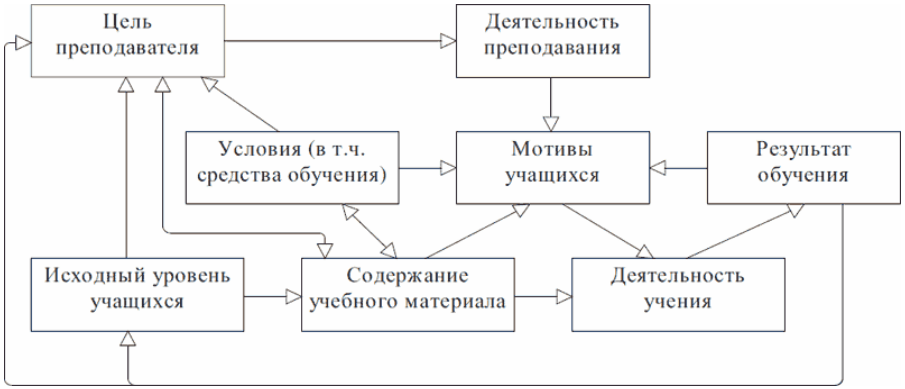


Рис. 7. Схема процесса обучения (*динамическая модель*)

Таким образом, *планирование, организация, мотивация, контроль* и *коррекция* представляют собой элементы структуры одной из возможных моделей процесса обучения и, следовательно, также являются категориями дидактики. Наиболее последовательно концепцию обучения как процесса управления реализует в педагогике профессор СПбГУ В. А. Якунин (1986, 1998).

Названные выше категории и базисные понятия теория обучения на неродном языке «наследует» от дидактики. Кроме них к базисным понятиям теории следует отнести ряд специфических понятий, отражающих особенности рассматриваемой педагогической системы. В их числе, в частности, лингводидактические понятия „*неродной язык*“ и „*иностранный язык*“, понятия „*язык обучения*“ и „*межкультурное взаимодействие*“, а также „*среда*“, в частности „*социокультурная среда*“.

Итак, педагогическая система формируется для обеспечения процесса обучения, направленного на достижение заданной цели. Процесс обучения протекает в соответствии с закономерностями, которые в случае обучения на неродном языке в неродной среде можно разделить на две группы. К первой из них мы относим общедидактические закономерности, которые справедливы в том числе и для педагогической системы, реализующей обучение иностранных учащихся. Например, то, что процесс обучения закономерно зависит от реальных учебных возможностей учащихся, или то, что процессы преподавания и учения закономерно взаимосвязаны в целостном процессе обучения, или же то, что взаимосвязь всех компонентов учебного процесса при соответствующих условиях закономерно обеспечивает прочные, осознанные и действенные результаты обучения. Однако в данной работе мы исследуем специфические

особенности процесса обучения на неродном языке и не касаемся в явном виде этих закономерностей в силу их общедидактического значения.

Ко второй группе мы относим специфические закономерности обучения на неродном языке в неродной среде, обусловленные особенностями элементов рассматриваемой педагогической системы и связей между ними. Эти закономерности могут быть выявлены на основе обобщения специфического опыта обучения иностранных учащихся. Именно эти закономерности и представляют интерес для нашего исследования.

Важнейшее место в структуре дидактики занимают дидактические принципы, то есть система принципиально важных дидактических требований, соблюдая которые можно обеспечить эффективное функционирование педагогической системы. Считается, что в основе принципов обучения лежат объективные закономерности процесса обучения, которые можно выявить при обобщении и анализе опыта педагогической деятельности. Однако и закономерности обучения, и принципы обучения основываются на одном и том же эмпирическом материале, а потому формулировать основные теоретические положения в виде закономерностей или в виде принципов обучения зависит от того, какая функция педагогической науки востребуется: закономерности суть результат осуществления научно-теоретической функции, соответствующие им принципы обучения – исходные положения при реализации конструктивно-технической функции. Другими словами, закономерности и принципы обучения являются различными формами представления одного и того же содержания. В данной работе, следуя традициям дидактики, мы формулируем систему требований, обеспечивающих эффективность педагогической системы обучения иностранных учащихся, основанную на выявленных закономерностях обучения на неродном языке в неродной среде. Эти требования мы называем по аналогии с дидактическими принципами *принципами обучения на неродном языке*.

Можно утверждать, что некоторые принципы обучения на неродном языке являются следствием общих дидактических принципов. Но ниже мы покажем, что всю **систему** принципов обучения чисто логически «вывести» из общих дидактических принципов, не опираясь на данные специфического педагогического опыта, невозможно. Кроме того, мы обоснуем необходимость и целесообразность выделения принципов обучения на неродном языке в отдельную систему.

Закономерности процесса обучения и принципы обучения являются важнейшими элементами структуры дидактики, следовательно, и структуры теории обучения на неродном языке как исходные, базисные положения. Мы считаем, что дидактические принципы надо рассматривать как аксиоматические положения и «применять их в качестве истин, не требующих доказательств» (Архангельский, 1974, с. 29). Такой подход не противоречит тому, что принципы обучения основаны на эмпирическом материале: аксиомы геометрии тоже являются обобщением огромного практического опыта.

Продолжая параллель с математическим понятием системы аксиом, можно задаться вопросом о полноте и непротиворечивости системы принципов обучения. И если проблема непротиворечивости снимается успешной педагогической практикой, то свойство полноты нуждается в обосновании, которое в какой-то мере дано в дальнейшем изложении. Обычно эта проблема остается за пределами внимания, однако она важна: наиболее ценной для теории обучения является система принципов, отвечающая требованию полноты. В этом случае мы можем обоснованно говорить о **системе** принципов обучения, которая дает теории возможность более достоверного анализа, ибо «отдельные законы и принципы обучения не могут глубоко и всесторонне раскрыть подлинной сущности явления и факта без рассмотрения их во взаимной связи и взаимном влиянии. Отдельные закономерности и принципы могут лишь помочь выделить определенные признаки, направление развития, фиксировать связи, формулировать эмпирические правила. Но достаточно полный и глубокий анализ учебного процесса требует использования **системы**[11] закономерностей и принципов…» (Архангельский, 1980, с. 23).

Таким образом, основа структуры теории обучения на неродном языке и ее понятийного аппарата состоит из

– категорий дидактики („*цель обучения*“, „*педагогическая система*“, „*процесс обучения*“), раскрывающих их базисных понятий („*иерархическая структура целей*“, „*дидактическая задача*“, „*технология обучения*“, „*системно-методическое обеспечение*“, „*учащийся*“, „*содержание образования*“, „*организационная форма обучения*“, „*техническое средство обучения*“, „*преподаватель*“ и т. д.);

– понятий, отражающих специфику объекта и предмета изучения („*неродной язык*“, „*иностранный язык*“, „*язык обучения*“, „*межкультурное взаимодействие*“, „*социокультурная среда*“, „*неродная среда*“ и т. д.);

– систем закономерностей и принципов, описывающих требования к эффективному процессу обучения и обладающих свойствами непротиворечивости и полноты.

Функции

Теория обучения, как и любая теория, являясь феноменом науки, должна выполнять научно-теоретическую и конструктивно-техническую функции. В рамках этих функций теория обучения на неродном языке позволяет:

– обобщать эмпирически установленные явления и факты, имеющие место в процессе обучения, вскрывать существенные связи между ними, подходить с единых позиций к анализу различных сторон процесса обучения на неродном языке, строить модели явлений, с определенной степенью точности отражающие педагогическую действительность;

– адекватно и оперативно реагировать на изменения, своевременно вскрывать причины и следствия происходящих процессов, предпринимать обоснованные шаги для их рационального использования или изменения;

– обоснованно, рационально решать задачи развития и предвидения, заблаговременно оценивать возможные результаты педагогических решений;

– защищать процесс обучения от внедрения необоснованных новаций под влиянием моды, конъюнктуры, объективно оценивать новые идеи и направления развития и на ранней стадии распознавать ошибочные педагогические решения.

Важное значение имеет то, что теория обучения на неродном языке раскрывает сущность единого подхода к анализу явлений педагогической действительности, создает общую методологическую базу, позволяет преодолеть эклектичность теоретического знания, имеющую место в настоящее время в области обучения иностранных учащихся.

Теория обучения на неродном для учащихся языке и работа по ее развитию должны также стимулировать формирование адекватного понятийного и терминологического аппарата, способствовать совершенствованию обмена научной и научно-методической информацией в этой области, улучшать взаимопонимание между различными научно-методическими школами и направлениями исследований.

Терминология

Важнейшим вопросом для становления теории является упорядочение понятийного аппарата и формирование адекватной терминологии. В настоящее время понятия и термины в области обучения на неродном языке довольно случайным образом заимствуют из различных областей педагогической науки и психологии, более всего из методики преподавания русского языка как иностранного. При этом не особенно обращают внимание на непротиворечивость или единообразие трактовок. Конечно, «терминологическое употребление до определенного предела конвенционально. Но когда речь идет о понятиях, то в рамках принятой концепции содержание и обозначение терминов должно быть достаточно устойчивым» (Нечаев, 1992, с. 24). Поэтому необходима довольно объемная и кропотливая работа по упорядочению терминосистемы теории обучения на неродном языке. А. Н. Щукин отмечает по поводу методики преподавания русского языка как иностранного: «Неудовлетворенность существующим терминологическим аппаратом вынуждает методистов прибегать к изложению собственного понимания терминов, а необходимость терминологического самовыражения зачастую приводит к появлению большого количества терминов-новаций и их дефиниций» (1995, с. 87). Это в полной мере относится к теории обучения на неродном языке и не способствует ее оформлению в самостоятельное научное направление.

На формирование понятийного аппарата и терминосистемы теории обучения на неродном языке большое влияние оказывает терминология методики преподавания русского языка. Такое положение тем более естественно, что длительное время специфические вопросы методики обучения общенаучным дисциплинам на неродном языке рассматривают лишь как некоторое «приложение» к методике преподавания русского языка как иностранного. Существует по крайней мере три аргумента в пользу изменения такого положения и осмысления теории обучения на неродном языке как самостоятельного направления.

Во-первых, обучение иностранных учащихся вообще и образовательная программа предвузовской подготовки в частности – это не только изучение русского языка, но и формирование общенаучного фундамента как основы овладения профессией. Следовательно, понятия методики преподавания языка не исчерпывают весь понятийный аппарат

теории обучения на неродном языке.

Во-вторых, в самой методике преподавания русского языка как иностранного необходимо упорядочение терминосистемы. Эту работу ведет, например, А. Н. Щукин с коллегами, используя в качестве инструмента словари терминов (Капитонова, Щукин, 1987; Глухов, Щукин, 1993; Азимов, Щукин, 1999).

В-третьих, безоговорочное принятие терминологии методики преподавания русского языка как иностранного может приводить к закреплению неудачных для использования в смежных областях терминов (например, краткий анализ широко используемого термина *язык специальности* приведен в словаре терминов в конце книги).

Обычно терминосистема научного направления складывается в ходе интенсивного научного обмена, дискуссий, обмена информацией через публикации и т. п. Однако анализ публикаций показывает, что значительный по объему материал, который может составить содержание теории обучения на неродном языке, недостаточно обобщен, письменно зафиксирован преимущественно в малодоступных изданиях и в кратких тезисах докладов и в основном существует в форме личного и коллективного опыта, аккумулированного на кафедрах общенаучных дисциплин, осуществляющих предвузовскую подготовку иностранцев. Но одного устного общения или публикации кратких сообщений, не содержащих научного аппарата, для успешного выполнения функции формирования адекватной терминосистемы оказывается недостаточно; необходимы более обстоятельные работы. Одной из задач настоящей книги и является попытка инициировать процесс унификации терминологии в теории обучения на неродном языке.

Выводы

Теория обучения на неродном языке представляет собой самостоятельное научное направление в педагогике – раздел дидактики, имеющий собственные объект и предмет исследования (система обучения и закономерности преподавания и учения на неродном для учащихся языке в неродной среде), понятийный аппарат и терминологию. Базисные положения теории обучения на неродном языке могут быть получены на основе обобщения обширного практического опыта и экспериментальных результатов, накопленных в системе обучения иностранных студентов, прежде всего в системе предвузовской подготовки. Базисные положения могут быть представлены в виде закономерностей и соответствующих им принципов обучения.

Теория обучения на неродном языке должна стать методологической базой, дающей общее научное основание для частных дидактик – методик преподавания учебных дисциплин, обеспечивая единство подходов к преподаванию и организации учебно-познавательной деятельности учащихся, осуществляемой средствами неродного языка в неродной среде.

Глава 2. Система целей обучения на неродном языке

Вторая глава посвящена формированию иерархической структуры целей педагогической системы обучения на неродном языке. В начале раздела приведены краткие сведения о закономерностях целеобразования, рассмотрены некоторые необходимые вопросы формулирования цели обучения неродному языку. Далее приведена иерархическая структура целей, разработанная методом декомпозиции в связи с созданием образовательного стандарта предвузовской подготовки и скорректированная в настоящей работе (подход «сверху»). На основании обзора работ по проблеме целеобразования в системе предвузовской подготовки составлен перечень целей, произведена их классификация с учетом закономерностей целеобразования (подход «снизу»). На основе сопоставления результатов, полученных при том и другом подходах, построены три верхних уровня иерархической структуры целей, обладающей свойством полноты.

Категория цели

Цель – одна из важнейших категорий психологии и педагогики. Согласно теории деятельности наличие *цели*, мотива, иерархичность структуры суть важнейшие характеристики человеческой деятельности, в частности деятельности учения и преподавания. При анализе педагогических систем понятие цели также играет ключевую роль, так как цель выступает главным системообразующим фактором. От точности в формулировании целей системы зависит эффективность ее функционирования. Поэтому если недостаточно четкое целеполагание в какой-то мере еще можно допустить на этапе чисто эмпирического подхода к реализации образовательной программы, то уровень теоретического осмысления требует четкого, продуманного, научно обоснованного формирования иерархической структуры целей педагогической системы.

Большая советская энциклопедия трактует понятие „*цель*“ как „идеальное предвосхищение результата деятельности“ (БСЭ, т. 28, с. 481). В этом определении отражена диалектика понятия: с одной стороны *предвосхищение*, но с другой стороны – *результат*, нечто достигнутое. Единство двух диалектически взаимодействующих начал в понятии „*цель*“ является причиной различных представлений о нем: цель-идеал (потенциальная цель) и цель-результат (конкретная цель). В. Н. Волкова приводит графическую «модель» этого понятия в виде некоторого спектра состояний между двумя крайними проявлениями: идеальными устремлениями и конечным результатом деятельности (рис. 8) (Волкова, Денисов, 1997, с. 27; Волкова, 1999, с. 41).

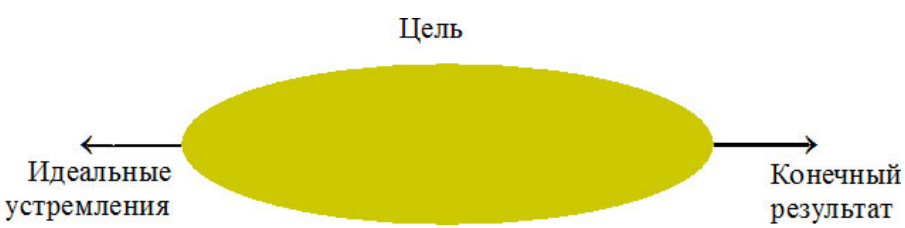


Рис. 8. Графическая «модель» понятия «цель»

Корректная, научно обоснованная постановка целей – один из важнейших этапов проектирования системы. Формирование целей подчиняется некоторым закономерностям (Волкова, 1999, с. 68–71):

1. *Представление о цели и формулировки цели зависят*

от стадии познания объекта (процесса) и от времени.

Следствием этой закономерности является то, что по мере развития представлений об объекте (процессе) или с течением времени цель можно и до́лжно переформулировать. Поэтому корректировки цели с точки зрения теории систем вполне закономерны. Это относится, в частности, к образовательным стандартам.

2. *Задачу формулирования обобщающей* (*общей, глобальной*) *цели возможно* (*и необходимо*) *свести к задаче ее структуризации*.

Эта важная закономерность является следствием того, что общая, обобщенная цель возникает в виде некоторой «области» и в этом смысле не может быть достаточно конкретной. На графической «модели» понятия *цель* она именно так – в виде некоторого континуума – и может быть показана (рис. 8). Конкретизация цели происходит при ее детализации (структуризации, декомпозиции), причем переход на более детализированные уровни структуризации сопровождается: а) сдвигом положения цели в спектре модели «идеальные устремления – конечный результат» в сторону конкретного конечного результата; б) сужением области цели, т. е. уменьшением ее неопределенности и, соответственно, ростом числа параметров, которые эту цель описывают. Идеально диагностически заданная цель соответствует правому крайнему положению в графической «модели» понятия *цель* (рис. 9), однако этого можно было бы достичь лишь задав бесконечное число параметров. Цель, заданную диагностически, можно понимать как *задачу* и трактовать как продукт проектно-педагогической деятельности – проект конечного результата. Тем самым удается развести понятия „*цель*“ и „*задача*“ (М. А. Коротков, см., например, Коротков, Короткова, Пименова, 1999).

Рис. 9. Графическая «модель» процесса декомпозиции цели

3. *Цель зависит от внешних и внутренних факторов*.

В соответствии с этой закономерностью следует ожидать изменений в формулировке цели в результате изменения внешних и внутренних факторов (реформа высшего образования, введение контрактной формы обучения, мотивация учащихся

и преподавателей и т. д. и т. п.). При этом смена ориентиров не обязательно происходит на уровне глобальной цели системы, а, возможно, лишь на уровне раскрывающих ее частных целей.

Названные выше закономерности целеобразования проявляются также на уровне целевых структур. Наиболее распространенным способом представления иерархических систем целей являются древовидные структуры. Практикой выработаны определенные рекомендации по их формированию (Волкова, Денисов, 1997; Волкова, 1999).

1. При формировании «деревьев целей» используют два подхода: а) «сверху» (структуризация, декомпозиция целей); б) «снизу» (морфологический, лингвистический, тезаурусный подход). Для обеспечения полноты структуры целей необходимо сочетать оба подхода.

2. Конкретность в формулировании целей должна возрастать по мере продвижения по уровням иерархии, причем на более низких уровнях вместе с целями могут задаваться и критерии их достижения.

3. Для удобства анализа число компонентов на каждом уровне и число уровней иерархии не должно превышать 7 ± 2 (гипотеза Миллера или число Колмогорова), причем предпочтительной является нижняя граница (5 компонентов).

4. Иерархическая структура целей на разных уровнях может быть представлена с помощью разных средств, «языков», что в конечном счете определяется удобством восприятия и анализа. В этом случае говорят о стратифицированном (в виде системы страт) представлении структуры целей.

Перейдем теперь к формированию иерархической структуры целей педагогической системы предвузовской подготовки. Но прежде нам придется остановиться на трактовке цели обучения неродному языку.

Структура целей обучения неродному языку

Перед тем как приступить к формированию системы целей обучения на неродном языке, необходимо выяснить некоторые вопросы формулирования и структурирования цели обучения неродному (иностранному) языку.

В методике преподавания русского языка как иностранного и иностранных языков цель обучения формулируют как *коммуникативную компетенцию* учащегося (см., например, Зимняя, 1989). Однако у различных авторов, в различных источниках нет единства ни в трактовке самого понятия „*компетенция*“ вообще, ни в понимании структуры и содержания понятия „*коммуникативная компетенция*“, о чем мы скажем чуть ниже. Поскольку объектом нашего исследования является процесс обучения **на неродном языке**, нам предстоит достаточно активно использовать эту часть терминологии методики обучения неродному языку, в частности, при формировании системы целей обучения на неродном языке. Поэтому необходимо разобраться в содержании понятий и использовании терминов, связанных с понятием „*компетенция*“, и выработать единую, по крайней мере в рамках нашего исследования, трактовку. Эта проблема имеет как минимум два аспекта: во-первых, содержание понятия „*компетенция*“ и использование адекватных терминов; во-вторых, структура и содержание понятия „*коммуникативная компетенция*“ и отношения между ним и подчиненными понятиями. Рассмотрим оба аспекта последовательно.

Согласно С. Е. Шишову и В. А. Кальней понятие „*компетенция*“ пришло в педагогику из промышленности и означает «общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, быть компетентным не означает быть ученым или образованным» (1999, с. 79). Далее С. Е. Шишов и В. А. Кальней утверждают, что «умения представляются как компетенция в действии», «однако только умения поддаются наблюдению; компетенция (или габитус как единство компетенций) – это характеристики, которые можно извлечь из наблюдений за действиями, за умениями» [там же]. Эти положения вызывают целый ряд возражений. Во-первых, в педагогике «общие способности, основанные на знаниях, опыте, ценностях, склонностях и приобретенные благодаря обучению» принято обозначать

термином *обученность* или *образованность* («часто фиксируют ‹…› результат процесса обучения в понятии „*обученность*“» (Зимняя, 1999, с. 91)). Во-вторых, утверждение «быть компетентным не означает быть образованным» понять трудно, так как если компетенция есть общая способность, **приобретенная благодаря обучению**, то что еще можно приобрести в результате обучения, образования, кроме обученности, образованности, как их ни называй? В-третьих, С. Е. Шишов и В. А. Кальней утверждают, что компетенцию можно обнаружить только в умениях, которые только и поддаются наблюдению. Но то, что является нам (взаимодействует с окружающим миром) **только** в форме умений, только **умения** и есть, и **ничего** больше. Конечно, поскольку за умениями стоит сложнейший объект исследования – человеческая психика, а расчленение содержания образования на элементы – знания, умения, опыт – является искусственным, хотя и необходимым для анализа, возникает соблазн ввести некоторое интегрирующее понятие. С этим, по-видимому, и связано возникновение „*компетенции*“. Проблема в том, что необходимые понятия – „*способность*“, „*обученность*“, „*образованность*“ – уже существуют. Таким образом, предпринятый нами небольшой анализ говорит о спорности как самого понятия „*компетенция*“, так и его необходимости в педагогике.

С „*компетенцией*“ связан еще один вопрос – об адекватном термине. Приведем один пример. Рассуждая о том, какие компетенции необходимо формировать у учащихся, исходя из главных проблем в жизни общества, С. Е. Шишов и В. А. Кальней пишут: «распространение сложных комплексов, где ежедневно принимаются тысячи решений, качество которых зависит от **компетенций**[12] отдельных лиц или групп лиц, принимающих решения» (1999, с. 86). Совершенно очевидно, что здесь необходимо использовать термин *компетентность*: руководитель может обладать компетенцией, но не обладать компетентностью (и качество принимаемых решений не будет обеспечено). Однако, раз начав, авторы уже не имеют выбора и не могут отступить от *компетенции*. Нам представляется, что именно *компетентность*, а не *компетенция* правильный термин для обозначения способности, сформированной в результате обучения. Подтверждением этому нашему выводу, по-видимому, могут служить работы последнего времени, в которых авторитетные ученые, психологи и педагоги, все-таки используют термин *компетентность*. В частности, И. А. Зимняя (в отличие от своих более ранних работ) пишет о воспитании «профессиональной и общеобразовательной (общекультурной)

компетентности» (1999, с. 45), о развитии «**предметной и коммуникативной компетентности**[13]» (там же, с. 74), о развитии «профессиональной компетентности ученика» (там же, с. 89). В. А. Якунин использует термин *профессинально-педагогическая компетентность* (1998, с. 17). Б. С. Гершунский пишет о категории „*профессиональная компетентность*“ (1998). Петербургские учёные-педагоги трактуют *компетентность* как высший уровень *образованности* (Образовательные…, 1999; Петербургская…, 1999). Наконец, в англоязычной литературе существует термин *competence*[14] (*academic, linguistic, cultural, professional competence* – см., например, Hildebrand, 1997). В словаре этот термин переведен как: 1) способность, умение; 2) **компетентность**. И лишь с пометой *юр*. (юридическое выражение) – компетенция, правомочность (Мюллер, с. 158).

Согласно нормам русского языка, зафиксированным в толковых словарях, *компетенция* – «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» (Ожегов, с. 281) или «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом» (Толковый…, т. 1, с. 1427); *компетентность* же – осведомленность, авторитетность (Толковый…, т. 1, с. 1427). Таким образом, *компетенция* – **явление** («круг вопросов»), а *компетентность* – **свойство**, качество личности. Иными словами, „*компетенция*“ и „*компетентность*“ – два разных понятия. По неизвестным причинам в методике преподавания русского языка как иностранного они обозначены одним термином – *компетенция*. Так, в кратком словаре методических терминов (Капитонова, Щукин, с. 216) и в более полных словарях (Глухов, Щукин, 1993, с. 97; Азимов, Щукин, 1999, с. 118) авторы приводят двойное толкование термина *компетенция*: 1) «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине» (то есть действительно „*компетенция*“ – «круг вопросов»)[15]; 2) «способность к выполнению какой-либо деятельности» (то есть на самом деле не „*компетенция*“, а „*компетентность*“ – свойство личности). Ситуация с терминологической точки зрения неприемлемая. Тем более что она выглядит запутанной даже у авторитетных ученых. Приведем в качестве примера следующие дефиниции: «Под *языковой компетенцией* понимают способность говорящего[16] произвести ‹…› цепь грамматически правильных фраз; под *коммуникативной компетенцией* понимается совокупность социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей[17], которые определяют как приемлемую форму, так и допустимое содержание в речи на изучаемом языке» (Верещагин, Костомаров,

1982, с. 52). Достаточно очевидно, что одним термином здесь обозначены различные понятия: в первой дефиниции говорится о свойстве личности – и это *компетентность*, во второй дефиниции речь идет о «круге вопросов», т. е. о *компетенции*. Таким образом, авторы по сути дела определили понятия „*языковая компетентность*“ и „*коммуникативная компетенция*“.

В другом источнике читаем: «…сопоставим понятие речевой деятельности и речевого поведения с понятием компетенции (языковой, речевой, коммуникативной), отражающей по сути ту же лингвистическую оппозицию «язык – речь». Она означает **способность**[18] пользоваться языком в речевом акте, тогда как более точное и психологически (с точки зрения психологии общения) более правильное понятие коммуникативной компетенции означает **способность** осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное по цели, средствам и способам различным задачам и ситуациям общения.

Как подчеркивается, коммуникативная компетенция (здесь еще необходимо разграничить понятия коммуникативной, лингвистической и методической компетенции) – **владение** (желательно свободное) всеми видами речевой деятельности в сферах, актуальных для учебно-познавательной, профессиональной и культурно-познавательной деятельности филолога-русиста. Лингвистическая компетенция – это **знание** системы языка, ее функционально-речевых разновидностей, знание правил образования, семантики, употребления и функционирования языковых единиц в речи, правил речеобразования, владения метаязыком лингвистики, лингвистической терминологией. Методическая компетенция – это профессиональные **умения**, т. е. умения, обеспечивающие конструктивную, организаторскую и коммуникативную деятельность преподавателя русского языка (Костомаров и др., 1986)» (Зимняя, 1989, с. 125). Как видим, здесь компетенция – и способность, и владение, и знание, и умения.

И. А. Зимняя, называя в качестве цели обучения неродному языку *коммуникативную компетенцию*, трактует ее как сформированную «способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» (1989, с. 27), то есть на самом деле пишет о коммуникативной *компетентности*. Она также подчеркивает, что «коммуникативную компетенцию (читай: компетентность. – *А. С.)* как **способность**[19] можно только формировать, развивать и диагностировать[20]» (1989, с. 29). Как видим, целью обучения неродному языку является формирование, развитие определенной способности (способностей) учащихся.

Это и понятно, так как целью любого обучения является формирование способностей, свойств личности. Но *компетенция* – не свойство, не способность, это лишь «круг вопросов». Следовательно, корректным понятием, описывающим цель, мыслимый результат обучения неродному языку будет „*коммуникативная компетентность*“.

Чтобы более четко разграничить весьма близкие понятия „*компетенция*“ и „*компетентность*“, дадим определения, которые будем иметь в виду при выборе адекватного термина.

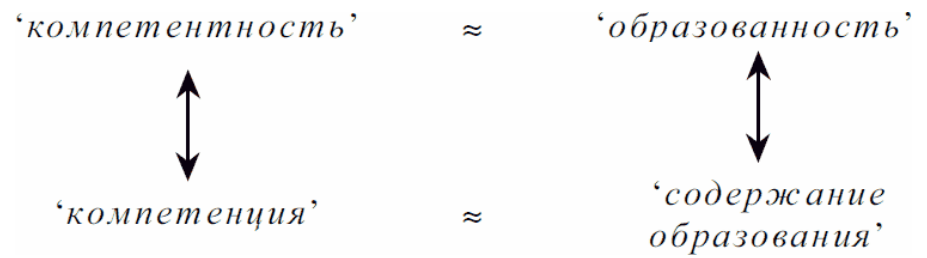
Под *компетентностью* с точки зрения результатов образования будем понимать *способность личности к выполнению какой-либо деятельности, каких-либо действий*. Последнюю оговорку мы вынуждены сделать в связи с условностью (на которую указывал сам автор теории речевой деятельности А. А. Леонтьев) трактовки речевой деятельности как деятельности в полном смысле слова, ибо обычно речевая деятельность включается в другую деятельность и имеет по отношению к ней подчиненный, вспомогательный характер. Эта оговорка необходима также для того, чтобы иметь основания говорить о речевой и языковой компетентностях, так как если под компетентностью понимать только способность к деятельности, то кроме речевой деятельности и соответствующей ей коммуникативной компетентности никаких других деятельностей и, следовательно, компетентностей в области обучения языку нет.

Чтобы быть способным осуществлять какую-либо деятельность, учащийся должен иметь определенные знания, умения, навыки, обладать определенным опытом. Другими словами, учащийся должен обладать познаниями, опытом в определенном круге вопросов. Эти знания, умения, опыт, необходимые для выполнения некоторой деятельности, некоторых действий составляют **содержание** соответствующей компетентности. С другой стороны, согласно толковому словарю русского языка Д. Н. Ушакова, «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познаниями, опытом» – это *компетенция*. Следовательно, мы приходим к пониманию *компетенции* с точки зрения результатов образования как содержания соответствующей компетентности, то есть перечня знаний, умений, опыта, которыми должен обладать (и предположительно обладает) учащийся в результате обучения. Совокупность, точнее – система этих знаний, умений, опыта – содержание образования, усвоенное учащимся, и формирует компетентность учащегося, то есть его способность к соответствующей деятельности.

Таким образом, *компетенция – это содержание образования, которое, будучи усвоено учащимся, формирует его компетентность в какой-либо области деятельности*. Иными словами, можно сказать, что компетенция – содержание образованности.

Мы считаем, что личностно-деятельностный подход, при котором личность учащегося находится в центре процесса обучения, требует адекватного формулирования целей в терминах свойств личности. Поэтому корректно формулировать цель образования как коммуникативную **компетентность**, хотя в принципе можно говорить и о формировании компетенции («круга вопросов», в которых учащийся хорошо осведомлен, имеет познания, опыт).

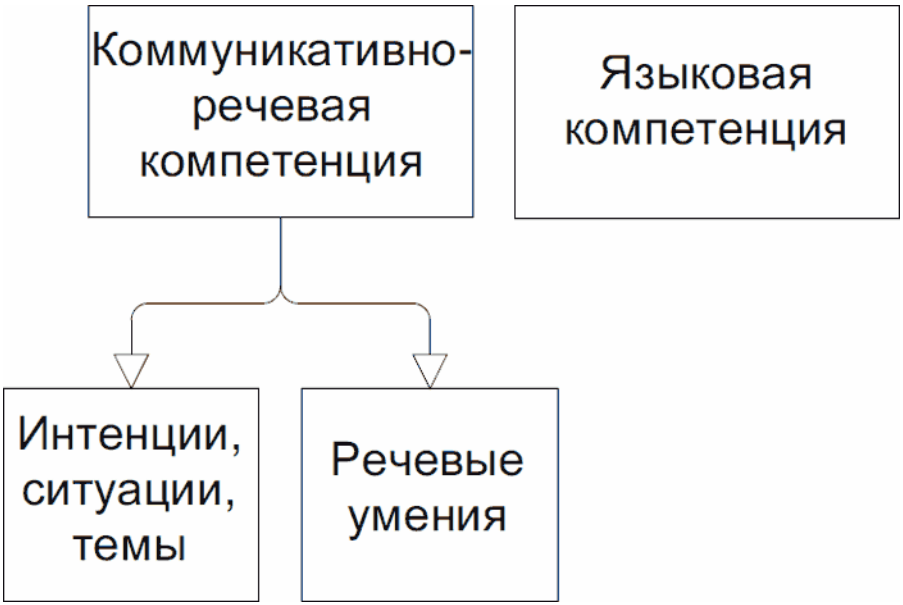
Используя термины *компетентность* и *компетенция*, необходимо иметь в виду, что обозначаемые ими понятия весьма близко примыкают (если не сказать тождественны) к понятиям „*образованность*“ и „*содержание образования*“ („*содержание образованности*“) соответственно. Отношения, существующие между этими понятиями, хорошо передает следующая схема.

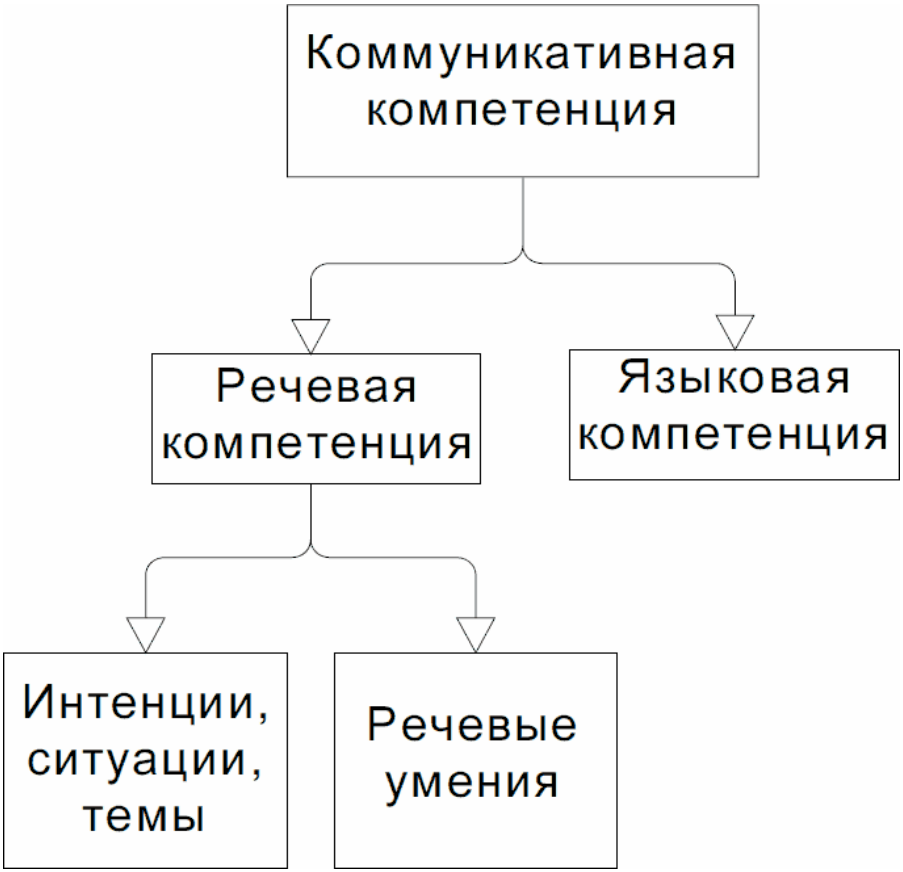


Выяснив существо понятий „*компетенция*“ – „*компетентность*“ и связь между ними, перейдем к анализу структуры понятия „*коммуникативная компетентность*“. Это безусловно важное для нас понятие, так как именно оно отражает конечную цель, мыслимый результат обучения учащегося неродному языку.

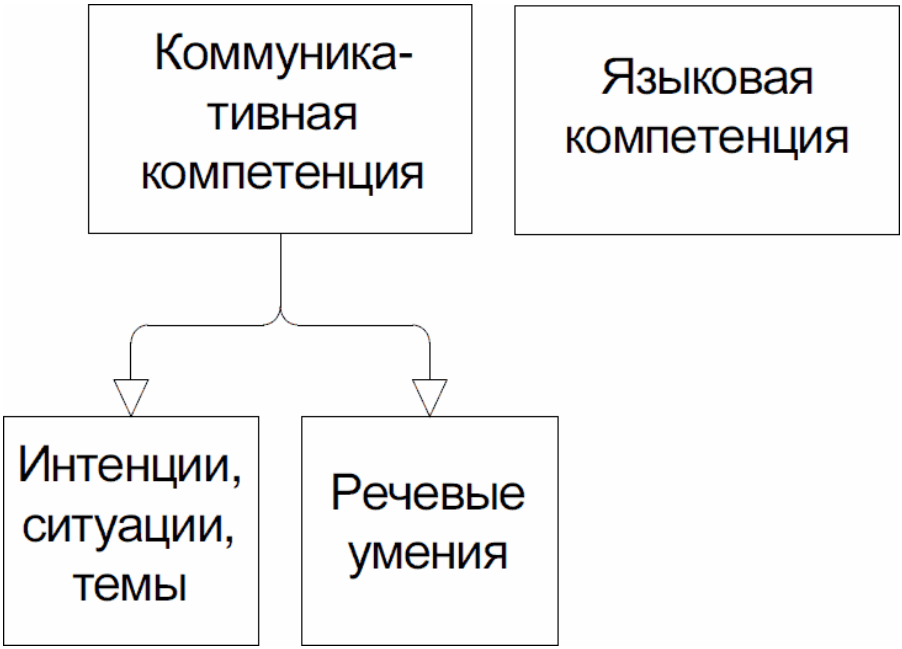
Что же такое „*коммуникативная компетенция*“ и „*коммуникативная компетентность*“, какова структура этих понятий? Вопрос не праздный, ибо не вносят ясности словари терминов (там имеет место проанализированное выше смешение компетенции и компетентности), нет единства даже в официальных документах – государственных образовательных стандартах по русскому языку как иностранному (Комплект…, 1998)[21]. Например, в стандарте базового уровня владения русским языком как иностранным требования к владению языком разделены на две части (соответствующая структура отношений

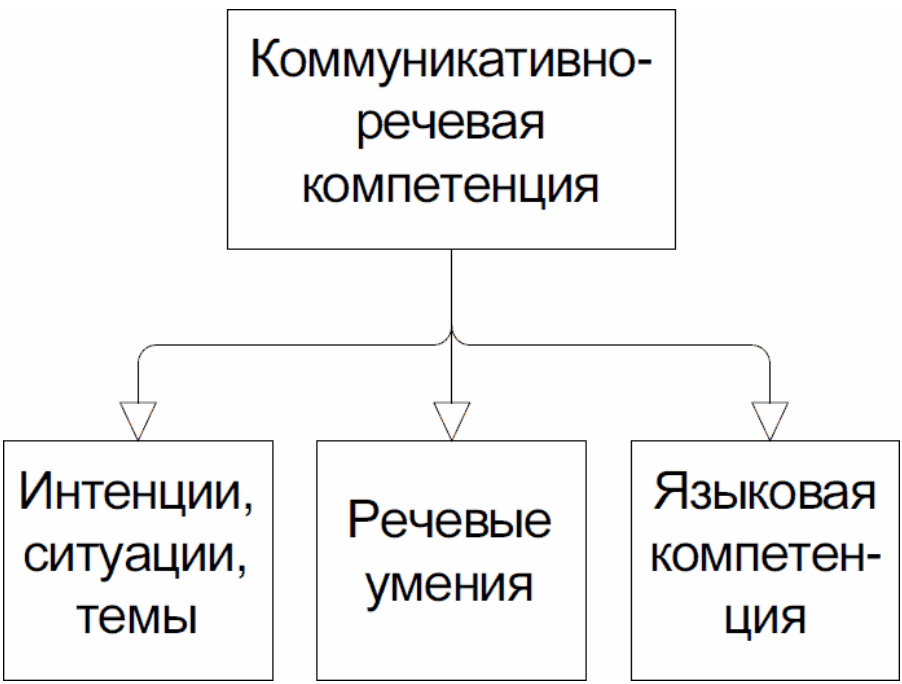
между понятиями представлена на рис. 10): 1) *коммуникативно-речевая компетенция*[22] (интенции, ситуации и темы общения; требования к речевым умениям) и 2) *языковая компетенция* (фонетика, графика; словообразование и морфология; синтаксис; лексика).





В стандарте первого сертификационного уровня – другая структура отношений между компетенциями. В части 1 под общим заголовком «Требования к общему владению языком. Содержание коммуникативной компетенции» также фигурируют две части: *речевая* и *языковая компетенции* (рис. 11). Иными словами, речевая и языковая компетенции «составляют» *коммуникативную компетенцию*. Но в части 2 того же стандарта о речевой компетенции даже не упоминается, а требования к владению языком разделены на *коммуникативную* и *языковую компетенции* как однопорядковые понятия, то есть появляется новая структура компетенций (рис. 12).





В стандартах второго и третьего сертификационных уровней под общим названием *коммуникативно-речевой компетенции* находим: 1) интенции, ситуации и темы общения; 2) требования к речевым умениям; 3) *языковую компетенцию* (рис. 13).

Четыре структуры *компетенций* на четыре образовательных

стандарта – такая ситуация с точки зрения научного исследования неприемлема. Необходимо остановиться на какой-либо одной обоснованной структуре. Но по приведенным схемам отношения в системе понятий „*коммуникативная компетенция*“ – „*речевая компетенция*“ – „*языковая компетенция*“ сразу определить не удается: *речевая компетенция* то появляется, то исчезает, то ее объединяют с коммуникативной в понятии „*коммуникативно-речевая компетенция*“. *Языковую* же *компетенцию* толкуют то как подчиненное по отношению к коммуникативно-речевой компетенции понятие, то как однопорядковое. Однако можно выстроить разумную систему компетенций, учитывающую практически все отношения, нашедшие отражение в схемах.

Прежде всего, отметим общее, что есть во всех структурах. 1. Везде присутствуют *языковая компетенция* и *коммуникативная* (либо собственно коммуникативная, либо коммуникативно-речевая, либо коммуникативная и речевая) *компетенция*. 2. *Интенции, ситуации, темы общения* и *речевые умения* всегда связаны с коммуникативно-речевой компетенцией и имеют «подчиненное» отношение к последней. 3. Схемы на рис. 10 и на рис. 12 отличаются лишь термином: *коммуникативная* или *коммуникативно-речевая компетенция*. 4. Схемы на рис. 11 и на рис. 13 отличаются только элементом «речевая компетенция» (на рис. 11), объединяющим *интенции, ситуации* и *темы общения* и *речевые умения*.

Эти общие черты позволяют разумно предположить, что систему понятий различных компетенций необходимо построить так, чтобы структура их отношений отображалась схемой рис. 11. В эту схему «укладываются» и три другие схемы. В самом деле, если разграничить *речевую* и *коммуникативную компетенции*, то в схемы на рис. 10, 12 и 13 необходимо ввести элемент «речевая компетенция», причем как и на рис. 11 он должен состоять из интенций, ситуаций и тем общения и речевых умений. После этого схемы на рис. 10 и 12 и схемы на рис. 11 и 14 становятся попарно идентичными. Если кроме этого принять «подчиненность» *языковой компетенции* по отношению к *коммуникативной* (как на рис. 11 и вопреки рис. 10 и 12), то идентичными становятся все четыре схемы. Общий вид системы компетенций при таком понимании соответствующих понятий представлен на рис. 14.

Постараемся дать необходимые определения и обосновать эту систему понятий, которой мы будем придерживаться далее.

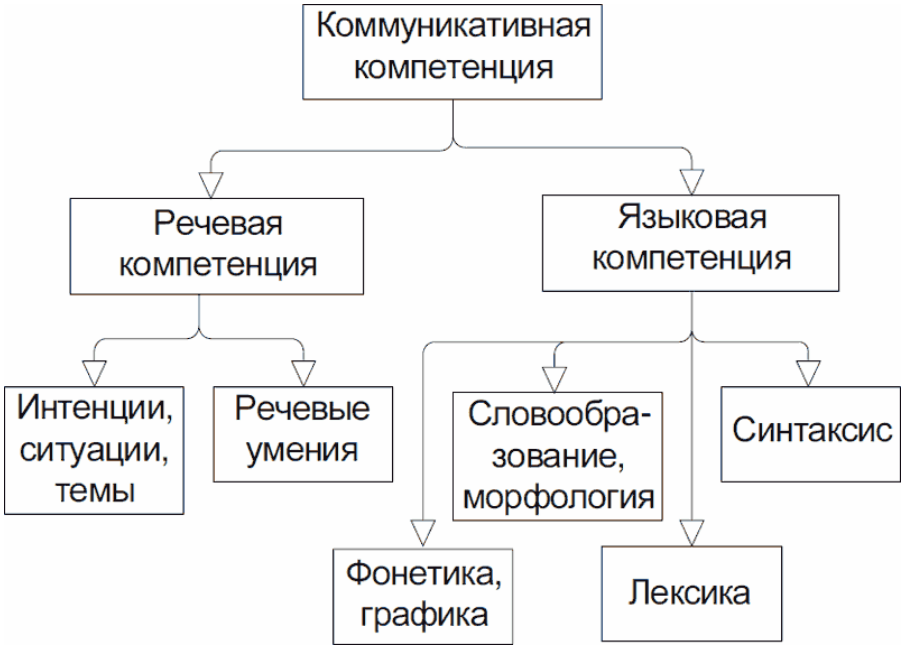


Рис. 14. Структура отношений между понятиями коммуникативной, речевой и языковой (лингвистической) компетенции

В нашем обосновании мы исходим: во-первых, из определений *компетентности* как способности к выполнению какой-либо деятельности или каких-либо действий и *компетенции* как содержания соответствующей компетентности (в виде необходимых знаний, умений, опыта); во-вторых, из изоморфности систем „компетенций“ и „компетентностей“; в-третьих, из разграничения понятий „*язык*“, „*речь*“, „*речевая деятельность*“ и представления о языке и речи как о средстве и способе речевой деятельности субъекта соответственно; в-четвертых, из понимания *речи* как способа объективирования мыслей средствами естественного изучаемого языка и *речевой деятельности* как деятельности, предметом которой является порождение и восприятие речевого сообщения в процессе взаимодействия людей, опосредованное языком и речью и обусловленное ситуацией общения; в-пятых, из представления о коммуникативной компетентности учащегося (то есть способности осуществлять «коммуникативную деятельность общения») как о цели обучения языку.

Поскольку коммуникативная компетентность является целью обучения неродному языку, именно это понятие и соответствующее ему „*коммуникативная компетенция*“ должны занимать верхние позиции в структурах „компетентностей“

и „компетенций“ (что и показано на рис. 14 для „*коммуникативной компетенции*“). Содержание государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному в этом случае представляет собой не что иное, как содержание коммуникативной компетентности учащихся (за вычетом критериев ее диагностирования – примеров тестовых материалов), то есть *коммуникативную компетенцию*.

Рассмотрим теперь составляющие понятия „*коммуникативная компетенция*“. Прежде всего остановимся на термине *коммуникативная деятельность общения*, использованном в дефиниции коммуникативной компетентности (способность учащегося осуществлять коммуникативную деятельность общения (Зимняя, 1989, с. 27)). Сопоставляя его с приведенным выше пониманием речевой деятельности (деятельность, предметом которой является порождение и восприятие речевого сообщения в процессе взаимодействия людей, опосредованное языком и речью и обусловленное ситуацией общения), мы должны заключить, что термин *коммуникативная деятельность общения* тождествен по своему содержанию термину *речевая деятельность*. Следовательно, *коммуникативную компетентность* можно определить просто как способность учащегося осуществлять речевую деятельность.

Но речевая деятельность субъекта включает язык как средство и речь как способ ее осуществления. Поэтому если речевая деятельность («коммуникативная деятельность общения») с точки зрения способностей личности соотносится с *коммуникативной компетентностью*, то, очевидно, язык и речь можно соотнести с *языковой* и *речевой компетентностью*. Таким образом, мы имеем три уровня рассмотрения: язык, речь и речевая деятельность как деятельность общения и, соответственно, три вида компетенции.

Язык – это система фонетических, лексических, грамматических средств, то есть знаковая система, включающая знаки и правила их соединения. Поэтому к *языковой* (*лингвистической*) *компетентности* относят способность учащегося понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения (Н. Хомский). Для этого учащийся должен обладать необходимыми сведениями о системе языка, о правилах образования и функционирования единиц языка. Эти сведения, которые включают фонетику и графику, морфологию и словообразование, синтаксис и лексический минимум, и составляют содержание языковой компетентности, то есть

языковую компетенцию.

Речь – это способ объективировать (формировать и формулировать) мысли посредством изучаемого естественного языка. Поэтому *речевую компетентность* можно определить как способность учащегося объективировать мысли посредством изучаемого естественного языка. Но этого мало. Речь служит людям для общения, общение – процесс двусторонний, для успешности которого субъекту общения необходимо не только формулировать свои мысли, но и воспринимать мысли других субъектов общения, также сформулированные посредством языка и выраженные речью. В приведенном выше определении эта, вторая, сторона не отражена. Поэтому сформулируем новое определение: речевая компетентность – это способность учащегося порождать (формировать и формулировать) и воспринимать мысли на изучаемом естественном языке или, другими словами, способность выполнять речевые действия. Причем эти действия могут быть как внешне активными (говорение, письмо), так и **внешне** пассивными (чтение, слушание), но внутренняя активность субъекта речевой деятельности всегда имеет место. Для приобретения способности выполнять речевые действия учащемуся необходимо уметь использовать сведения о правилах речеобразования, о правилах функционирования единиц языка в речи, обладать определенными умениями и навыками в видах речевой деятельности, знать социально-обусловленные нормы, определяющие приемлемые формы и допустимое содержание речи. Совокупность этих сведений и умений на нашей схеме на рис. 14 зафиксирована, во-первых, в виде умений реализовать коммуникативные намерения в типичных коммуникативных ситуациях и в определенном круге актуальных для учащегося тем (интенции, ситуации, темы); во-вторых, в речевых умениях, то есть в умениях и навыках в видах речевой деятельности. Эта совокупность сведений и умений и составляет *речевую компетенцию*.

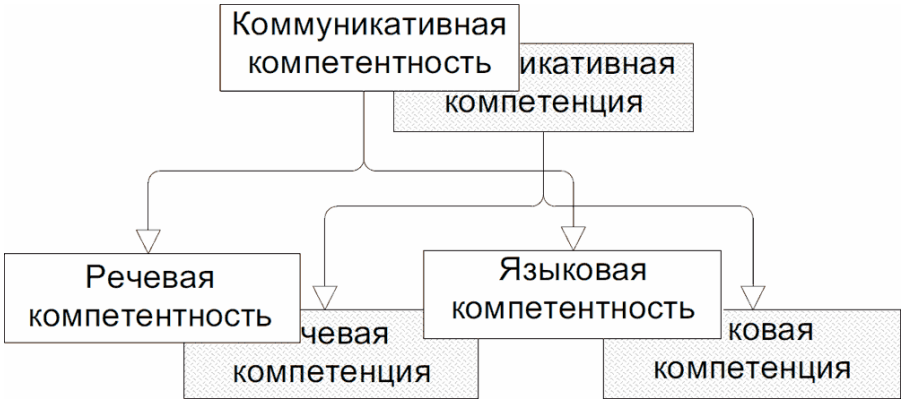


Рис. 15. Изоморфизм структур отношений между понятиями коммуникативной, речевой и языковой (лингвистической) компетентности и компетенции

Коммуникативная компетентность – следующая «ступень» в нашем построении – это способность учащегося осуществлять речевую деятельность. Для этого учащемуся необходимо уметь использовать язык, применяя на практике социальные, национально-культурные правила, оценки и ценности, которые определяют приемлемую форму и допустимое содержание речи, уметь реализовать свои коммуникативные намерения в типичных коммуникативных ситуациях в рамках актуальных для себя тем. Совокупность необходимых для этого сведений и умений, представляющая собой диалектическое единство языковой и речевой компетенций, и составляет *коммуникативную компетенцию*.

Итак, мы описали систему понятий, в которой все встает на свои места. Компетентностью именуется свойство личности учащегося, компетенцией – круг вопросов, в котором учащийся «обладает познаниями, опытом».

Результаты нашего анализа сведены в табл. 2, а структура отношений между компетентностями и компетенциями представлена на рис. 15.

Поскольку в настоящее время единственным нормативным документом в области терминологии методики преподавания русского языка как иностранного является словарь Б. А. Глухова и А. Н. Щукина (1993)[23], сопоставим результаты нашего анализа с приведенными там определениями. Сопоставление необходимо производить с учетом того, что, в отличие от авторов словаря, мы разграничиваем понятия „*компетенции*“ и „*компетентности*“.

Языковую компетенцию авторы словаря определяют как «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, состав слова и словообразование,

морфология, синтаксис простого и сложного предложения, основы стилистики текста». При этом пояснено, что «учащийся обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике» (Глухов, Щукин, 1993, с. 348). Отметим, что, во-первых, в пояснении можно выделить две части: «имеет представление…» и «может пользоваться…»; во-вторых, «может пользоваться…» в собственно определение не входит. Если трактовать приведенное в словаре пояснение в наших терминах, то за словами «имеет представление…» можно усмотреть *содержание компетентности* (круг вопросов, которыми учащийся должен владеть), а за словами «может пользоваться…» – собственно *компетентность* (способность учащегося). Если понимать возможность пользоваться системой знаний о языке на практике по Н. Хомскому, то из определения и пояснения, данных в словаре, с очевидностью следуют наши определения (табл. 2).

Несколько иначе обстоит дело с *речевой компетенцией*, которая в словаре определена как «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи» (там же, с. 254). Здесь уже в само́м определении также очевидны две части: «владение способами…» и «умение пользоваться…», которые можно пытаться трактовать как *речевую компетенцию* (содержание речевой компетентности) и собственно *речевую компетентность* учащегося соответственно. Однако, сопоставляя данное определение с приведенными в табл. 2, мы видим, что если определение речевой *компетентности* практически совпадает со словарным, то определение речевой *компетенции* требует дополнительного анализа. Проблема в том, что в словарном определении использован неопределенный термин *способ*. В самом деле, по И. А. Зимней способ формирования и формулирования мыслей посредством языка есть *речь*. Согласно требованию взаимозаменимости, предъявляемому в теории определений к терминам, произведем в словарном определении соответствующую замену. Мы получим преобразованное утверждение, которое должно быть эквивалентно исходному определению: речевая компетенция – это владение речью и умение пользоваться речью в процессе восприятия и порождения речи. Однако такое определение ничего не говорит о собственно речевой компетенции, то есть (в нашей терминологии) о содержании речевой компетентности. Множественное число термина *способы* заставляет предположить

наличие другого, более подходящего значения этого термина и, соответственно, более точного содержания определения. Однако обнаружить в словаре адекватное понимание термина *способы* не удается. Поэтому при разработке определения *речевой компетенции* мы интерпретировали трактовки, использованные в государственных образовательных стандартах. Этим путем мы пришли к пониманию *речевой компетенции*, сформулированному в табл. 2. Как представляется, оно является более точным, чем приведенное в словаре (Глухов, Щукин, 1993, с. 254). Во-первых, в нем учтены умения в видах речевой деятельности, без которых невозможно порождение и восприятие мыслей посредством языка и которые как-то выпали из всех «компетенций» в цитированном словаре терминов методики преподавания русского языка как иностранного. Во-вторых, в нашем расширенном определении обозначены и другие умения, которые необходимы для осуществления речевых действий. Это умения реализовать в адекватной форме свои коммуникативные намерения в определенном множестве актуальных типичных коммуникативных ситуаций.

Понятия «компетентность» и «компетенция» в аспекте обучения неродному языку

	Компетентность	Компетенция
	Способность к какой-либо деятельности, каким-либо действиям	Содержание соответствующей компетентности. Содержание образования, которое, будучи усвоено учащимся, формирует его компетентность в какой-либо области деятельности
Языковая (лингвистическая)	Способность использовать на практике знания о системе языка. Способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения	Содержание языковой (лингвистической) компетентности. Совокупность необходимых сведений о системе языка, о правилах образования и функционирования единиц языка (фонетика и графика, морфология и словообразование, синтаксис и лексический минимум)
Речевая	Способность выполнять речевые действия. Способность формулировать и воспринимать мысли на изучаемом языке	Содержание речевой компетентности. Система умений в видах речевой деятельности, умений реализовать коммуникативные намерения в типичных коммуникативных ситуациях в рамках актуальных тем и в соответствии с социально-обусловленными нормами (речевые интенции, типичные коммуникативные ситуации, актуальные темы)
Коммуникативная	Способность осуществлять речевую деятельность	Содержание коммуникативной компетентности. Единство языковой и речевой компетенций

Обратимся теперь к „*коммуникативной компетентности*“. В цитируемом словаре терминов приведены несколько определений понятия „*коммуникативной компетенции*“: «способность решать средствами иностранного языка актуальные задачи общения»; «умение пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения». Дано также и пояснение о том, что учащийся обладает коммуникативной компетенцией, если он «успешно решает задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка» (там же, с. 90–91). Легко видеть, что все существенные признаки, которые можно выявить в этих утверждениях, являются признаками речевой деятельности, так как в процессе речевой деятельности решают именно задачи общения. Следовательно, все существенные признаки нашли отражение в наших определениях из табл. 2.

Отметим в заключение, что в выполненном нами построении мы постарались сохранить широко используемые в методике

преподавания русского языка как иностранного понятия „*компетенция*“, „*речевая компетенция*“, „*языковая компетенция*“. Строго говоря, в соответствии с неоднократно нами упоминавшимся методологическим принципом бритвы Оккама («не следует множить сущности сверх необходимого») единственным сравнительно необходимым понятием является „*коммуникативная компетентность*“ как способность осуществлять речевую деятельность. *Компетентность* и *компетенция*, по сути дела, обозначают понятия „*образованность*“ и „*содержание образования*“ и, следовательно, являются синонимами соответствующих терминов. Спорить здесь можно лишь о том, насколько эти синонимы являются полными. Однако на практике все компетенции, используемые в методике преподавания русского языка, исчерпываются такими традиционными, четкими и устоявшимися понятиями, как коммуникативные и речевые умения и навыки, языковые знания. То, что „*компетенции*“ не являются необходимыми понятиями, подтверждают, например, монографии Е. И. Пассова по методике преподавания иностранных языков (1977; 1989; 1991), в которых автор эти понятия не использует.

Итак, проанализировав структуру целей обучения неродному языку, мы можем приступить к формированию общей иерархической системы целей обучения на неродном языке.

Структура целей обучения на неродном языке

Для разработки иерархической структуры целей используем в качестве прототипа системы обучения на неродном языке систему предвузовской подготовки иностранных учащихся. Сначала сформулируем обобщенную, глобальную цель образовательной программы, а затем применим метод системного анализа, предусматривающий два подхода к процессу структуризации целей: «сверху» (декомпозиция, структуризация) и «снизу» (анализ научно-методических публикаций, анализ нормативных документов, использование опыта руководителей, обобщение опыта преподавателей). Последовательно реализованный подход «снизу» (так называемый морфологический или тезаурусный подход) позволит обеспечить полноту разработанной системы целей.

Как известно, на различных этапах развития системы предвузовской подготовки по разному определяли ее целевые ориентиры (именно *ориентиры*, так как их и формулировали в терминах, не характерных для целей или задач). Сначала это были: 1) обучение иностранных учащихся в соответствии с программой советской средней школы и 2) воспитание в соответствии с идеологическими задачами советского государства. Потом ориентиры были «смягчены», приближены к реальности и стали звучать как: 1) подготовка студентов к учебе на первом курсе вузов или средних специальных учебных заведений с учетом требований к первокурсникам и 2) воспитание дружеского отношения к Советскому Союзу. Но никакой разработки, детализации этих целевых ориентиров не проводилось, частные цели определялись эмпирически, исходя из здравого смысла и т. п. Естественно, что практический опыт и коллективный разум не оставляли возможностей для явных ошибок, многие приоритеты были определены правильно. Но в процессе целеполагания с точки зрения целостной педагогической системы какая-либо научная основа отсутствовала, да и такого единого процесса, собственно говоря, не было.

Метод декомпозиции (структуризации) был использован нами для разработки системы целей предвузовской подготовки в ходе работы над образовательным стандартом (Сурыгин, Левина, 1996). В окончательную редакцию текста образовательного стандарта была включена следующая

формулировка: целью образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся является способность учащегося продолжать обучение на русском языке в вузах Российской Федерации, то есть учащийся должен:

– владеть русским языком в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в учебно-профессиональной[24] и социально-культурной сферах;

– владеть системой предметных знаний, необходимых для продолжения образования в российском вузе;

– быть психологически готовым к учебной деятельности в условиях новой для него социокультурной среды (Требования…, 1997).

Таким образом, в ходе разработки образовательного стандарта впервые была сформулирована комплексная цель образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся, имеющая триединый характер и двухуровневую иерархическую структуру.

Однако приведенные формулировки, более-менее приемлемые для практики, не могут нас удовлетворить с точки зрения использования в научном исследовании, прежде всего потому, что цели первого уровня иерархической структуры, строго говоря, не выведены, не следуют из глобальной, обобщенной цели образовательной программы. Как глобальная цель (нулевой уровень иерархии), так и цели первого уровня, по сути дела, просто продекларированы, исходя опять-таки из опыта и здравого смысла, хотя существенным шагом вперед является то, что они образуют систему. Но для научного исследования только этого недостаточно.

Мы формулируем цели, руководствуясь личностно-деятельностным подходом. Чтобы научно обосновать их, необходимо точно сформулировать, к какой деятельности должен быть готов учащийся на выходе образовательной программы, выявить специфические особенности этой деятельности и качества личности, необходимые для ее выполнения. В рассматриваемом случае образовательной программы предвузовской подготовки необходимо подготовить учащихся к учебной деятельности или, точнее, к учебно-познавательной деятельности. Ее главной особенностью является то, что она осуществляется средствами неродного для учащихся языка. Следовательно, цель предвузовской подготовки иностранных учащихся можно определить как *способность к учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка*. Однако при таком определении глобальной цели

образовательной программы за пределами рассмотрения остается адаптационный компонент. В самом деле, сейчас не редки образовательные курсы или программы на иностранном языке, в ходе которых студенты, осуществляя учебно-познавательную деятельность на неродном для них языке, остаются в родной социокультурной и материальной среде. Проблема физиологической и социально-психологической адаптации при этом не возникает. В случае предвузовской подготовки, да и вообще в случае обучения иностранных студентов ситуация иная: учащиеся находятся в *неродной* среде. Мы уже писали, что в такой педагогической системе нельзя пренебрегать интенсивностью взаимодействия учащийся – среда по сравнению с интенсивностью других существенных взаимодействий. Мы писали также, что переменные «язык» и «среда», определяющие особенности процесса обучения, независимы и их значения (родной – неродной) могут образовывать четыре различные комбинации. Поэтому, формулируя цель образовательной программы, необходимо указывать значение обеих переменных. Наконец последнее: чтобы сформулировать цель как определенное качество личности, необходимо использовать категорию „*способность*“.

В итоге глобальную, обобщенную цель обучения на неродном языке мы зафиксируем как *способность учащегося осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде*.

Обратим внимание, что в такой постановке цель обучения на неродном языке не совпадает с целью обучения языку, она гораздо шире и включает последнюю как составную часть. Владение языком выступает здесь не как цель, а лишь как условие, средство к достижению основной цели.

Заметим, что в большинстве случаев в книге при формулировании цели мы для краткости, где это возможно, опускаем оговорку *в неродной среде*. Хотя это не совсем корректно, в круге рассматриваемых нами вопросов такая вольность не ведет к недоразумениям.

Произведем теперь декомпозицию глобальной цели. В ее формулировке можно выделить три «компонента»: учебно-познавательная деятельность, неродной язык, неродная среда.

Неродной язык является центральным «компонентом», так как и учебно-познавательная деятельность, и взаимодействие со средой осуществляются в значительной степени средствами языка. Целью изучения неродного (иностранного) языка считают коммуникативную компетентность учащегося, причем в рассматриваемом случае актуальны два аспекта:

коммуникативная компетентность в социально-культурной сфере общения (обеспечивает взаимодействие учащийся – социокультурная среда) и в учебно-научной сфере общения (обеспечивает взаимодействия учащийся – содержание образования, учащийся – содержание образования – преподаватель, учащийся – преподаватель, учащийся – образовательная среда). Таким образом, первую частную цель глобальной цели мы формулируем как *коммуникативная компетентность учащегося в социально-культурной и учебно-научной сферах общения*.

Вторая частная цель связана с успешностью **учебно-познавательной деятельности** в вузе, которая ассоциируется с определенным уровнем владения базисными понятиями и методами общенаучных дисциплин, актуальных в контексте профиля будущей профессиональной деятельности. Эту цель в принципе можно обозначить как *общенаучную компетентность*[25] по профилю будущей профессиональной деятельности, но при этом необходимо принять во внимание тот существенный факт, что овладение этой профессиональной деятельностью будет происходить на неродном языке, который выступает в этом случае как язык обучения. Ниже, в главе 4, мы обосновываем необходимость повторительных курсов профильных общенаучных дисциплин на языке обучения в рамках образовательной программы предвузовской подготовки. Исходя из этого обоснования и из изложенного выше, определим *общенаучную компетентность* как способность учащегося использовать понятия и методы профильных общенаучных дисциплин в учебно-познавательной деятельности на языке обучения. В этом определении термин *язык обучения* мы использовали для общности, в рассматриваемом нами случае язык обучения является неродным языком.

Опираясь на определение *общенаучной компетентности,* вторую частную цель глобальной цели мы можем сформулировать как *способность использовать базисные понятия и методы профильных общенаучных дисциплин в учебно-познавательной деятельности на неродном языке (общенаучная компетентность учащегося в контексте будущей профессиональной деятельности)*.

Третий выделенный нами «компонент» глобальной цели – **неродная среда**. Успешность взаимодействия со средой обусловливает нормальное обеспечение жизнедеятельности и успешность учебно-познавательной деятельности учащегося. Процесс приспособления к изменившимся условиям среды называют *адаптацией*, а его результат – *адаптированностью*. Тогда третью частную цель глобальной цели предвузовской

подготовки можно сформулировать как *адаптированность учащегося к неродной материальной и социокультурной среде, в которой осуществляется учебно-познавательная деятельность*.

Обозначая полученные частные цели обобщенными именами *коммуникативная* и *общенаучная компетентность* и *адаптированность*, мы можем изобразить высший (нулевой) и первый уровни иерархической структуры целей образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся в виде схемы, показанной на рис. 16 (пунктирными стрелками показаны взаимные связи между частными целями).

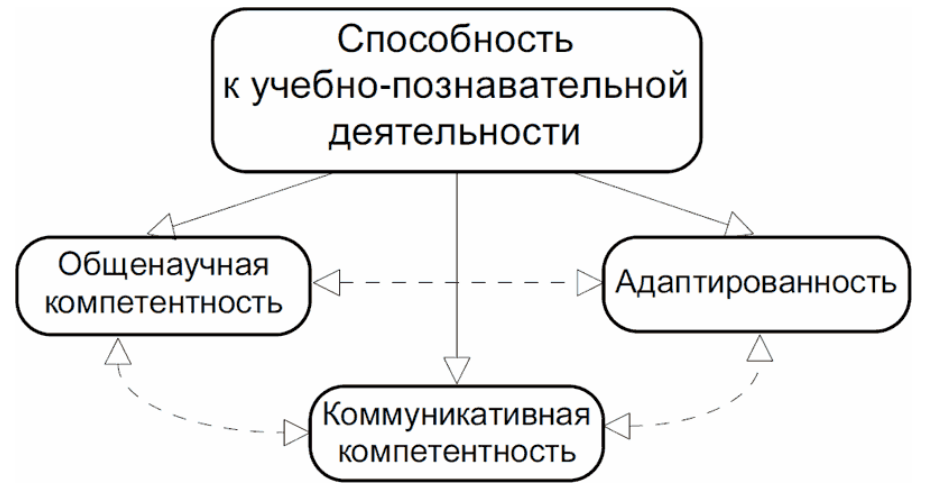


Рис. 16. Высший (нулевой) и первый уровни многоуровневой иерархической структуры целей образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся

Дальнейшую структуризацию целей (теперь первого уровня иерархии – коммуникативной и общенаучной компетентности и адаптированности) мы разработали ранее (Сурыгин, Перфилова, Левина, 1997). Однако в настоящее время использованные тогда формулировки нуждаются в корректировке, прежде всего, с терминологических позиций, поэтому повторим операцию.

Итак, между целями первого уровня (обозначим их еще короче – ключевыми словами *язык, наука, адаптация*) существуют три связи: *язык – наука, язык – адаптация, наука – адаптация*. Каждая из целей имеет две связи с другими целями. Посмотрим, нельзя ли структурировать каждую из целей в виде трех составляющих, не считая это, однако, непременным условием. Одна из составляющих – «центральная» – должна отражать основное «ядро» данной цели, две другие – связи с другими

целями. Иными словами, попытаемся построить структуру целей в виде, изображенном на рис. 17. Для удобства изображения связей между целями второго уровня иерархии (обозначены на схеме пунктирными стрелками), схема построена в форме «концентрических кругов»: в центре показана глобальная, обобщающая цель (способность к учебно-познавательной деятельности), вокруг нее – цели первого уровня иерархической структуры, по внешней «окружности» – цели второго уровня. Кроме того, для облегчения первого восприятия на этой схеме показаны не все существенные связи, а только связи наследования между целями разных уровней (сплошные стрелки) и перешедшие теперь на второй уровень обсуждавшиеся нами выше связи *язык – наука, язык – адаптация, наука – адаптация*. Для того чтобы заполнить незаполненные на рис. 17 элементы в структуре целей, необходимо произвести декомпозицию целей первого уровня (коммуникативная и общенаучная компетентность и адаптированность).

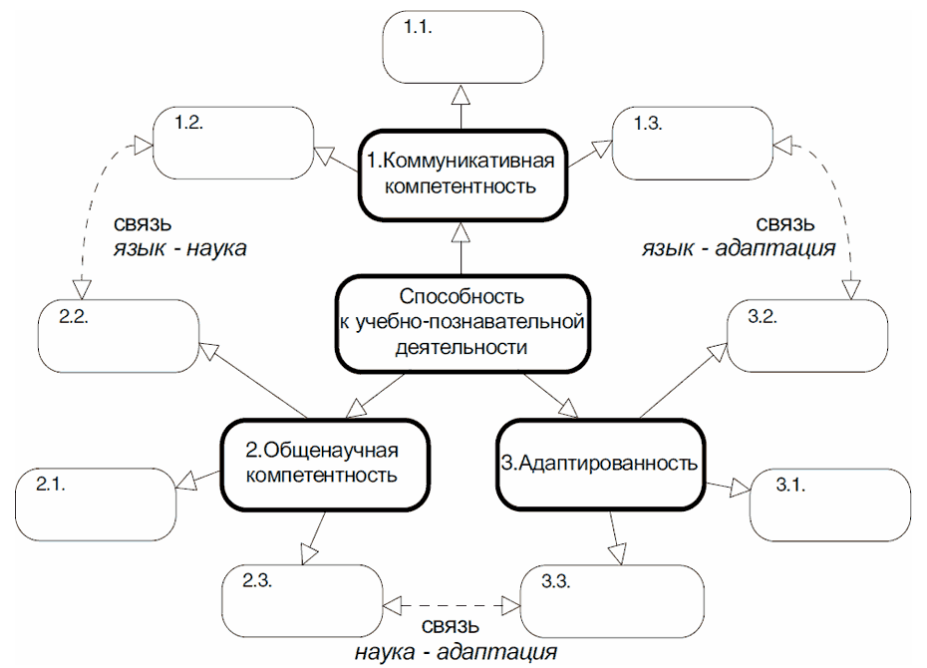


Рис. 17. Схема трех высших уровней иерархической структуры целей предвузовской подготовки иностранных учащихся

Начиная декомпозицию «центральной» цели первого уровня – **коммуникативной компетентности** – напомним, что именно коммуникативная компетентность учащегося является целью обучения иностранному языку. В случае подготовки учащегося к учебно-познавательной деятельности на неродном языке

в неродной среде эта цель распадается на две: коммуникативная компетентность в учебно-научной и в социально-культурной сферах общения.

Коммуникативную компетентность мы трактуем как способность осуществлять речевую деятельность, в случае обучения в неродной среде – способность осуществлять речевую деятельность средствами неродного языка. Но речевая деятельность зиждется на двух «китах» – языке как средстве и речи как способе ее осуществления. Именно такие, как мы видели, основы имеет и коммуникативная компетентность: она базируется на языковой и речевой компетентностях. Содержание языковой компетентности – языковые знания – является в значительной степени общим для обеих сфер общения. А вот содержание речевой компетентности в значительной степени различно, так как существенно различны типичные ситуации общения в социально-культурной и учебно-научной сферах.

Таким образом, цель первого уровня иерархии, обозначенная нами как **коммуникативная компетентность**, структурируется в виде трех целей второго уровня: *языковая компетентность; речевая компетентность в социально-культурной сфере общения* (связана с адаптированностью); *речевая компетентность в учебно-научной сфере общения* (связана с общенаучной компетентностью).

Структурируем следующую цель первого уровня – **общенаучную компетентность**. Наше понимание этой цели мы зафиксировали выше в определении соответствующего понятия. Обратимся теперь к анализу содержания общенаучной компетентности. Для того чтобы быть способным использовать в учебно-познавательной деятельности на неродном языке систему базисных понятий и методов профильных общенаучных дисциплин, чтобы быть способным воспринимать новые научные факты, учащемуся необходимы три вещи: во-первых, владеть этой системой базисных понятий и методов; во-вторых, владеть языком науки, то есть знать терминологию профильных дисциплин, особенности ее функционирования в речи, уметь формулировать и понимать мысли на неродном языке в рамках актуальных для учебно-познавательной деятельности учащегося тем; в-третьих, владеть приемами учебно-познавательной деятельности и быть знакомым с формами ее организации в вузе. Итак, учащиеся должны владеть необходимыми понятиями и методами профильных общенаучных дисциплин, сведениями о языке науки и речевыми умениями в профильной учебно-научной сфере общения, а также сведениями об организационных формах и умениями применять приемы учебно-познавательной

деятельности.

Руководствуясь этим анализом, относительно легко выделить три частные цели второго уровня иерархии: *владение системой необходимых базисных понятий и методов профильных общенаучных дисциплин; владение языком науки* (связана с коммуникативной компетентностью – речевой компетентностью в учебно-научной сфере общения); *адаптированность к особенностям процесса обучения* (связана с адаптированностью).

Заметим, что мы выделили *адаптированность к особенностям процесса обучения* при структуризации именно общенаучной компетентности, так как система занятий по русскому языку по объективным причинам не соответствует будущей учебной деятельности в вузе и не может ее моделировать (по крайней мере для студентов-нефилологов). В то же время, занятия по общенаучным дисциплинам могут быть моделью будущей учебной деятельности и должны подготавливать студентов к лекциям, семинарам, лабораторным работам, расчетным и курсовым заданиям и т. п.

Заметим также, что языковая компетентность, речевая компетентность в учебно-научной сфере общения, владение языком науки (знание терминологии и языковая практика) составляют основу для формирования коммуникативной компетентности учащихся в учебно-научной сфере общения.

Третья цель первого уровня иерархии – **адаптированность** – легко «раскладывается» в структуру частных целей на основании классификации видов адаптации: физиологическая и социально-психологическая адаптация, причем последняя включает и академическую адаптацию.

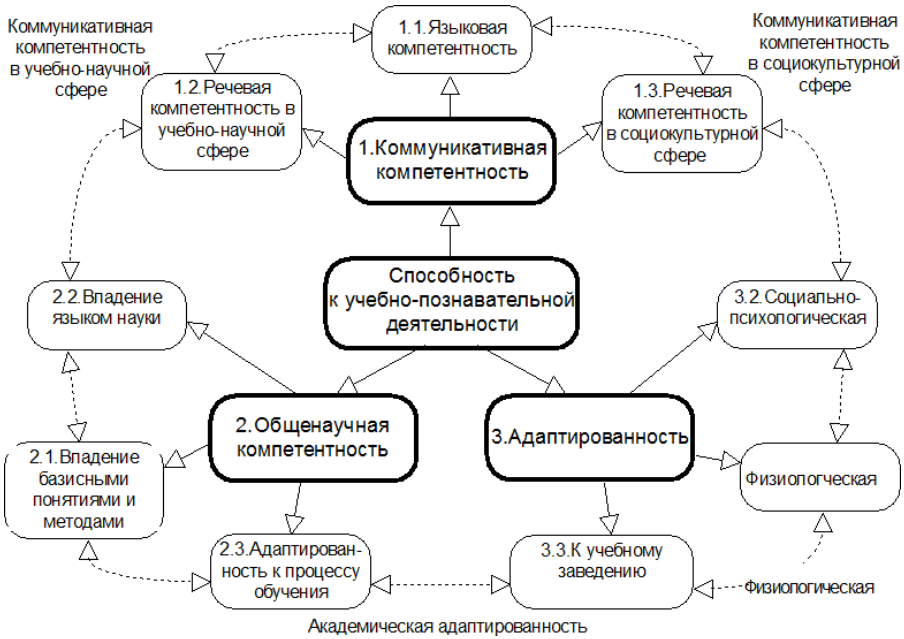
Понятно, что первой частной целью, «не привязанной» к другим целям, в этом случае оказывается *физиологическая адаптированность*.

Вторая частная цель также довольно очевидна – *социально-психологическая адаптированность* (за вычетом академической адаптированности; связана с коммуникативной компетентностью – речевой компетентностью в социально-культурной сфере общения). Заметим, что языковая компетентность, речевая компетентность в социально-культурной сфере общения и социально-психологическая адаптированность составляют основу коммуникативной компетентности учащегося в социально-культурной сфере общения.

Третью частную цель найдем в структуре академической адаптации. Структурируя цель, обозначенную нами как *общенаучная компетентность*, мы выделили составляющую *адаптированность к особенностям процесса обучения*. Несомненно,

это часть академической адаптированности. Но процесс обучения не происходит сам по себе. Он протекает в учебном заведении, и для его нормального течения необходимо обеспечение (например, организационное), необходима некоторая инфраструктура (аудитории, деканат, библиотека, лаборатории и т. п.). К атмосфере учебного заведения, к его инфраструктуре иностранному учащемуся также необходимо адаптироваться, и этот аспект адаптации нельзя ограничить только рамками учебных занятий по русскому языку или по общенаучным дисциплинам. В то же время, адаптация к инфраструктуре учебного заведения тесно связана с адаптацией к процессу обучения. Следовательно, адаптированность к инфраструктуре вуза, будучи связана с общенаучной компетентностью и являясь одним из результатов социально-психологической адаптации иностранного учащегося, представляет собой третий искомый компонент декомпозиции цели *адаптированность*.

Итак, цель первого уровня иерархии, обозначенную нами как *адаптированность*, мы структурируем в виде трех частных целей второго уровня: *физиологическая адаптированность; социально-психологическая адаптированность* (связана с коммуникативной компетентностью – речевой компетентностью в социально-культурной сфере общения); *адаптированность к инфраструктуре учебного заведения* (связана с общенаучной компетентностью – адаптированностью к процессу обучения).



Таким образом, обобщенную цель обучения на неродном языке – *способность учащегося осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной среде* – мы представили трехуровневой иерархической системой частных целей (рис. 18; пунктирными стрелками показаны связи между целями одного уровня):

1) *коммуникативная компетентность учащегося в социально-культурной и учебно-научной сферах общения* (языковая компетентность; речевая компетентность в социально-культурной сфере общения; речевая компетентность в учебно-научной сфере общения);

2) *общенаучная компетентность в контексте будущей профессиональной деятельности* (владение системой необходимых базисных понятий и методов профильных общенаучных дисциплин; владение языком науки; адаптированность к особенностям процесса обучения);

3) *адаптированность учащегося к неродной среде* (физиологическая адаптированность; социально-психологическая адаптированность; адаптированность к учебному заведению).

Полнота системы целей обучения на неродном языке

Для обоснования полноты разработанной иерархической системы целей используем вновь в качестве модели педагогической системы обучения на неродном языке систему предвузовской подготовки иностранных учащихся и обратимся к анализу публикаций, посвященных проблеме целеобразования в этой системе. Иными словами, в дополнение к изложенному подходу «сверху» реализуем подход «снизу». Надо отметить, что публикаций по проблеме целеобразования в системе предвузовской подготовки иностранных учащихся чрезвычайно мало. До начала работы над образовательным стандартом едва ли не единственной публикацией, специально посвященной проблеме целеобразования в рассматриваемой педагогической системе, являлась работа В. Л. Василевского (1989). Другие авторы, как правило, если и касались этой проблемы, то вскользь, в виде констатации факта («как известно…» и т. п.), без подробного анализа. Кроме уже упомянутой работы В. Л. Василевского, среди наиболее заметных, с точки зрения проблемы целеобразования образовательной программы предвузовской подготовки, следует назвать работы Василевского (1991); Титковой (1991); Майхровского (1991). Эти работы освещают проблему формулирования цели с различных сторон. Кроме того, некоторые результаты, связанные со структуризацией целей, были включены в учебные программы по общенаучным дисциплинам (Программа по математике…, 1992, 1997; Программа по физике…, 1997; Программа по химии…, 1992, 1997). Лишь в последние годы проблеме целеполагания стало уделяться больше внимания, в частности в диссертационных исследованиях (Милованова, 1995; Марюкова, 1999), однако они обращались к данной проблеме с позиций исследования конкретных частных вопросов, констатируя лишь важность корректного формирования целей, но не давая цельного представления о результатах работы в этом направлении.

В. Л. Василевский привел общую формулировку цели предвузовской подготовки иностранных учащихся (подготовка к обучению на первом курсе), констатировал необходимость четкой формулировки общей цели обучения, соответствующей реальным возможностям ее достижения (1989). Он отметил, что долгие годы перед подготовительными факультетами ставили недостижимую цель обучать иностранных учащихся русскому

языку и другим дисциплинам в объеме программы полной средней школы (влияние внешнего фактора в формулировании цели). Так как на практике эта цель по объективным причинам недостижима, подготовительные факультеты составляли собственные реальные рабочие программы и работали по ним (влияние внутреннего фактора на определение цели системы). Выход из ситуации В. Л. Василевский обрисовал как строгое следование Положению о подготовительном факультете для иностранных граждан, в котором цель обучения на подготовительных факультетах определена как подготовка иностранных учащихся к обучению в вузах и техникумах путем организации изучения русского языка, математики, физики, химии и т. д.

В другой работе В. Л. Василевский сформулировал цель предвузовского обучения более комплексно: «Задача обучения на ПФ – обеспечить физиологическую, климатическую, социальную адаптацию студентов к новым для них условиям жизни и подготовить их к успешному обучению на первом курсе вуза по избранной специальности» (1991, с. 29). Обратим внимание, что проблема адаптации студентов поставлена здесь даже на первое место. Однако классификация видов адаптации, во-первых, неполна, во-вторых, не вполне корректна, так как в одном ряду приведены элементы классификаций, выполненных по разным основаниям.

Положения, высказанные В. Л. Василевским, нашли отражение в программе по химии, в разработке которой он принимал участие. В пояснительной записке к программе четко говорится: «Задачей преподавания химии иностранным студентам на подготовительных факультетах является подготовка к обучению на первом курсе советского вуза по соответствующим специальностям» (Программа по химии…, 1992, с. 4; 1997, с. 4). В изданной в 1992 году программе по математике и в более поздних программах по математике и физике[26] (1997) эта идея также сформулирована: «Целью обучения математике является формирование фундаментальных математических знаний, умений и навыков, обеспечивающих прочное и сознательное овладение учащимися курсами математики и смежных дисциплин в системе высшего образования» (Программа по математике…, 1997, с. 3).

Тем не менее, в учебных программах цели изучения учебных дисциплин на верхних уровнях иерархической структуры структурированы, как представляется, недостаточно, сформулированы в терминах процесса, а не результата, и выглядят следующим образом:

– систематизация и дополнение знаний по предмету в соответствии с требованиями к поступающим на первый курс;

– овладение языком дисциплины.

В программе по математике, кроме того, заданы и такие цели, как:

– способствовать формированию научного мировоззрения и развитию способностей мышления;

– прививать общеучебные умения.

Очень интересную формулировку цели и даже ее детализацию (пожалуй, впервые в работах, посвященных проблемам предвузовского обучения) дает Н. А. Титкова на основании выводов социологических исследований, начинавшихся под руководством Г. И. Хмары: «По данным социологических исследований, главная цель подготовительных факультетов определяется как всесторонняя подготовка[27] иностранных учащихся к успешной жизнедеятельности в вузе. Реализации этой цели должны служить следующие функции (ранжированы по степени значимости): 1) адаптивная, т. е. направленная на сокращение сроков адаптации; 2) гностическая, т. е. познавательная в широком смысле; 3) информационно-предметная» (Титкова, 1991, с.27). Заметим, что по степени значимости на первом месте стоит адаптивная функция.

Представляет интерес также мнение директора Института польского языка для иностранцев Лодзинского университета Ежи Майхровского, освещающее другие грани в рассматриваемой проблеме: «Общая и специальная языковая подготовка студентов – это самая главная задача, а формирование знаний по предметам в соответствии с программой польской средней школы – это вторая задача. Оба элемента этой начальной задачи института польского языка должны быть, как доказывает практика, выполнены **одинаково успешно**[28]» (1991, с.12).

Сравнительно недавно появилась интересная статья Н. И. Зверева, содержащая составленный им перечень задач предвузовской подготовки[29] (Зверев, 1997, с. 23):

– освоение общего курса русского языка;

– освоение научного стиля речи[30];

– освоение языка специальности (терминология)[31];

– приведение знаний, умений и навыков по общенаучным дисциплинам к уровню, требующемуся для успешной учебной деятельности в вузе;

– развитие индивидуальных способностей к обучению;

– приобретение и развитие навыков учебной работы, свойственных российской высшей школе;

– адаптация к режиму учебной работы;

– адаптация климатическая, бытовая;

– адаптация к культурным традициям, обычаям, менталитету россиян;

– адаптация к самостоятельной (без родителей, вне дома) жизни.

Дополним и этими задачами перечень целей образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся, полученный нами в ходе изучения публикаций, касающихся темы исследования.

Для полноты картины упомянем работы Зинченко, Семизоровой, Зеркаловой (1990); Дзюбан, Зинченко (1991), в которых сформулированы базисные установки для определения целей обучения естественнонаучным дисциплинам. Авторы сводят их к двум основным положениям:

– овладение предметно-речевыми коммуникативными умениями, позволяющими в различных коммуникативных ситуациях в учебной сфере общения предъявлять на русском языке предметные знания и умения;

– корректировка различий в знаниях и умениях, обусловленных особенностями национальных систем образования, в соответствии с критериями сформированности предметно-речевых умений.

Так как изучение научно-методической литературы, посвященной проблеме обучения иностранных учащихся, не выявило других значимых целей, есть основания считать, что приведенные выше материалы дают достаточно полные данные для обобщения представления о цели обучения на неродном языке и ее структуре. Это обобщение выполним, принимая во внимание положение системного анализа об иерархической структуре сложной цели.

Прежде всего, подытожим имеющиеся в приведенных высказываниях частные цели. Их можно разделить на четыре группы, которые условно обозначим как *обобщающая, языковая, общенаучная* и *адаптационная*. Приведем список выявленных целей[32], поместив их по группам в таблицы для удобства сравнения с разработанной выше иерархической структурой целей. Это сравнение позволит нам сделать заключение о полноте (или неполноте) последней.

Например, в табл. 3 в левом столбце приведена разработанная в этой главе обобщающая, глобальная цель и ее структурные компоненты. В правом столбце табл. 3 представлены формулировка обобщающей, глобальной цели из образовательного стандарта предвузовской подготовки и различные варианты формулировок, встречающиеся

в публикациях, научно-методических разработках и т. п. Аналогичную структуру имеют и табл. 4–6, где слева представлены компоненты глобальной цели (языковой, общенаучный, адаптационный) и их структурные составляющие, сформулированные в предыдущем разделе. Справа же – соответствующие формулировки образовательного стандарта, а также соответствующие группы целей, которые нам удалось выявить при анализе научно-методических публикаций.

Сопоставление результатов, полученных декомпозицией (подход «сверху», левые столбцы в табл. 3–6) и морфологическим методом (подход «снизу», правые столбцы), позволяет сделать два основных вывода.

Во-первых, можно показать, что любая формулировка из правых столбцов табл. 3–6 является следствием цели, представленной в левом столбце соответствующей таблицы. Следовательно, разработанная нами иерархическая система целей является полной.

Во-вторых, сопоставление предложенных в настоящей главе формулировок целей иерархической системы с формулировками образовательного стандарта показывает, что первые являются более научными, полными и точными, чем вторые.

Окончательно систему целей трех верхних уровней иерархической структуры мы формулируем в следующем виде.

0. *Способность учащегося осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной среде*:

1. *Коммуникативная компетентность учащегося в социально-культурной и учебно-научной сферах общения:*

1.1. заданный уровень языковой компетентности;

1.2. заданный уровень речевой компетентности в социально-культурной сфере общения;

1.3. заданный уровень речевой компетентности в учебно-научной сфере общения.

2. *Способность использовать базисные понятия и методы профильных общенаучных дисциплин в учебно-познавательной деятельности на неродном языке (общенаучная компетентность в контексте будущей профессиональной деятельности):*

2.1. владение системой необходимых для продолжения образования базисных понятий и методов профильных общенаучных дисциплин;

2.2. практическое владение языком науки в профильной области;

2.3. адаптированность к особенностям процесса обучения.

3. *Адаптированность учащегося к неродной среде*:

3.1. физиологическая адаптированность;

3.2. социально-психологическая адаптированность;

3.3. адаптированность к особенностям учебного заведения и системы образования.

Выводы

Таким образом, в заключение формирования системы целей обучения на неродном языке можно сделать следующие выводы.

1. В образовательном стандарте программы предвузовской подготовки иностранных учащихся нами впервые была сформулирована комплексная система целей обучения на неродном языке, имеющая иерархическую «древовидную» структуру. При последовательном научном анализе, проведенном в настоящей главе, оказалось, что данная система требует корректировки.

2. Полнота иерархической системы целей обоснована путем последовательного применения метода системного анализа, предусматривающего два подхода к процессу структуризации целей: «сверху» (структуризация, декомпозиция) и «снизу» (тезаурусный или морфологический подход, основанный на анализе нормативных документов, научно-методических публикаций, обобщении опыта преподавателей). Примененная в рассматриваемом случае комбинация подходов позволяет сделать достаточно достоверный вывод о полноте разработанной системы целей и подтверждает корректность разработанных формулировок целей предвузовской подготовки.

3. Разработанная иерархическая структура целей свидетельствует о комплексном характере цели образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся. Отдельные ее компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены, находятся в диалектическом единстве. Следовательно, компоненты иерархической структуры образуют систему целей.

4. Иерархическая структура целей образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся требует дальнейшей структуризации до уровня диагностируемой постановки в образовательном стандарте, учебных программах по дисциплинам, учебниках и учебных пособиях.

Таблица 3. **Таблица сопоставления формулировок обобщающей цели образовательной программы предвузовской подготовки**

Структурированная обобщающая цель	Обобщающие цели по стандарту и публикациям
Способность учащегося осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной среде: 1) коммуникативная компетентность в социально-культурной и учебно-научной сферах общения; 2) способность использовать базисные понятия и методы профильных общенаучных дисциплин в учебно-научной деятельности на неродном языке (общенаучная компетентность в контексте будущей профессиональной деятельности); 3) адаптированность к неродной материальной и культурной среде.	0.1. Способность учащихся продолжать обучение на русском языке в вузах Российской Федерации (формулировка стандарта). 0.2. Готовность к обучению в вузе или техникуме. 0.3. Готовность к обучению на первом курсе вуза в соответствии со специальностью. 0.4. Всесторонняя готовность к активной жизнедеятельности в вузе. 0.5. Сформированность общеучебных умений и способностей. 0.6. Сформированность индивидуальных способностей к обучению. 0.7. Сформированность навыков учебной работы, свойственной российской высшей школе.

Таблица 4. **Таблица сопоставления формулировок языкового компонента цели образовательной программы предвузовской подготовки**

Структурированный языково2й компонент цели	Языковые цели по стандарту и публикациям
1. Коммуникативная компетентность учащегося в социально-культурной и учебно-научной сферах общения: 1.1. языковая компетентность; 1.2. речевая компетентность в социально-культурной сфере общения; 1.3. речевая компетентность в учебно-научной сфере общения.	1.1. Владение русским языком в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в учебно-научной и социально-культурной сферах (формулировка стандарта). 1.2. Общая и специальная языковая подготовленность. 1.3. Освоение общего курса русского языка. 1.4. Владение языком предмета. 1.5. Владение научным стилем речи (языком научного изложения). 1.6. Сформированность предметно-речевых коммуникативных умений. 1.7. Способность участвовать в коммуникативных ситуациях в учебной сфере общения. 1.8. Владение обязательным минимумом общелитературной лексики и грамматических конструкций русского языка. 1.9. Владение основами лингвострановедческих знаний.

Таблица 5. **Таблица сопоставления формулировок общенаучного компонента цели образовательной программы предвузовской подготовки**

Структурированный общенаучный компонент цели	Общенаучные цели по стандарту и публикациям
2. Владение необходимыми базисными понятиями и методами профильных общенаучных дисциплин на неродном языке: 2.1. владение системой необходимых базисных понятий и методов профильных общенаучных дисциплин; 2.2. владение языком науки; 2.3. адаптированность к особенностям процесса обучения.	2.1. Владение системой предметных знаний, необходимых для продолжения образования в российском вузе (формулировка образовательного стандарта). 2.2. Готовность к овладению курсами общенаучных дисциплин в системе высшего образования. 2.3. Осуществление гностической и информационно-предметной функций. 2.4. Владение знаниями по учебным предметам. 2.5. Соответствие знаний по предметам требованиями к поступающим на первый курс. 2.6. Сформированность основ научной картины мира. 2.7. Отсутствие различий в знаниях и умениях, обусловленных особенностями образования в различных странах. 2.8. Владение основами языка науки (терминологии). 2.9. Владение основами систем базисных понятий и методов областей науки. 2.10. Владение основами лексико-терминологических систем областей науки. 2.11. Адаптированность к основным особенностям организационных форм и процесса обучения в системе российского высшего образования.

Таблица 6. **Таблица сопоставления формулировок адаптационного компонента цели образовательной программы предвузовской подготовки**

Структурированный адаптационный компонент цели	Адаптационные цели по стандарту и публикациям
3. Адаптированность учащегося к неродной среде: 3.1. физиологическая адаптированность; 3.2. социально-психологическая адаптированность; 3.3. адаптированность к учебному заведению.	3.1. Психологическая готовность к учебной деятельности в условиях новой для учащегося социально-культурной среды (формулировка образовательного стандарта). 3.2. Физиологическая, климатическая, бытовая, социальная адаптированность. 3.3. Осуществление адаптивной функции. 3.4. Адаптированность к режиму учебной работы. 3.5. Адаптированность к самостоятельной жизни. 3.6. Адаптированность к жизни в условиях новой социокультурной среды; к культурным традициям, обычаям, менталитету россиян. 3.7. Адаптированность к условиям обучения в российском вузе.

Глава 3. Закономерности и принципы обучения на неродном языке

В третьей главе сформулированы основные закономерности, обусловленные специфическими особенностями педагогической системы, связанными с обучением на неродном языке в условиях постепенного овладения языком обучения, интенсивного межкультурного взаимодействия, острых адаптационных процессов и существенно различного опыта учебной деятельности. На основании анализа особенностей компонентов модели педагогической системы выявлены специфические закономерности, представленные также в виде комплекса принципов обучения, реализация которого обеспечивает эффективность процесса обучения на неродном языке.

Для обоснования полноты комплекса принципов проанализированы описанные в публикациях различные факторы, определяющие эффективность педагогической системы обучения на неродном языке. Показано, что факторы, не являющиеся очевидными следствиями общих дидактических закономерностей, либо включены в состав сформулированного в данном разделе комплекса принципов обучения на неродном языке, либо являются их следствием. Показана несводимость принципов обучения на неродном языке как системы к дидактическим принципам.

Система принципов обучения

Базисные теоретические положения, описывающие главные особенности эффективного процесса обучения, в дидактике принято формулировать в виде принципов обучения (дидактических принципов). При этом эффективность любой педагогической системы определяют общие дидактические принципы, а эффективные способы передачи и усвоения знаний, формирования умений, приобретения опыта в конкретных учебных дисциплинах – частные методические принципы. В то же время, педагогические системы могут иметь существенные особенности, которые не находят отражения ни в дидактических (ввиду их общности), ни в методических (ввиду их частного характера) принципах. К числу специфических педагогических систем относится, например, система предвузовской подготовки иностранных учащихся. Достаточно очевидно, что должны существовать некоторые обобщенные теоретические положения, отражающие закономерности такого рода педагогических систем. Сказанное в первой главе о структуре теории обучения дает нам основания сформулировать эти обобщения в виде *закономерностей* и *принципов обучения на неродном языке*. Закономерности отражают объективные, существенные, устойчивые связи между явлениями и процессами в педагогической системе. Принципы же суть «переложения» закономерностей в систему требований к процессу обучения, обеспечивающих его эффективность и необходимых для реализации конструктивно-технической функции теории. Е. И. Пассов, например, пишет: «…принципов в природе нет; в природе существуют лишь законы. Познавая законы природы и стремясь к их эффективному использованию, человек выдвигает на их основе принципы» (1977, с. 105).

В основе методологии этого исследования лежит представление о целостности системы и взаимовлиянии ее элементов, трактовка закономерностей и принципов обучения как различных форм представления одного содержания. Как и в предыдущей главе, мы используем систему предвузовской подготовки иностранных учащихся в качестве модели педагогической системы обучения на неродном языке, а полноту построенной системы принципов обучения на неродном языке обосновываем путем применения метода системного анализа, предусматривающего комбинацию структурного и морфологического подходов к анализу сложных целеустремленных систем.

Отправными положениями нашего исследования послужили:

а) закономерности дидактики и общие дидактические принципы;

б) модель педагогической системы;

в) особенности педагогической системы предвузовской подготовки иностранных учащихся;

г) иерархическая структура целей обучения на неродном языке (см. главу 2);

д) опыт обучения на неродном языке в виде результатов анализа научно-методических публикаций.

Исследование особенностей обучения на неродном языке на основе модели педагогической системы позволило выявить ряд закономерностей, которые мы сформулировали в виде системы принципов, обеспечивающих эффективность обучения на неродном языке. Вместе с тем, в данной главе мы не ставили цель всестороннего обоснования принципов обучения на неродном языке, раскрытия их содержания. Это сделано дальше, в главе 4. Здесь мы лишь используем некоторые связи между элементами модели педагогической системы и закономерностями и принципами обучения на неродном языке. Анализ особенностей элементов, по сути дела, служит нам некоторым инструментом, позволяющим сформировать не просто некоторый набор, а именно **систему** принципов обучения.

Мы также исходим из того, что положение дидактики, именуемое принципом, «должно охватывать своим направляющим, регулирующим влиянием важнейшие элементы процесса обучения – его содержание, методы, организационные формы – и не сводиться ни к каким другим положениям, не заменяться ими» (М. Н. Скаткин, Дидактика…, 1982, с. 51). Это положение, справедливое для общедидактических принципов, в рассматриваемом нами случае мы относим не к каждому отдельному принципу, а к их системе, ибо только применение принципов обучения **в системе** дает возможность корректного построения процесса обучения.

Как мы увидим далее, в научно-методической литературе различным положениям достаточно часто придают «статус» принципа. В связи с этим для включения теоретического положения в систему принципов обучения на неродном языке необходим критерий. Такой критерий мы формулируем как **отражение данным положением существенных специфических особенностей процесса обучения на неродном языке в неродной среде**.

Отталкиваясь от известной модели педагогической системы

(Беспалько, 1977; Беспалько, Татур, 1989), которую мы представили на рис. 19 состоящей из семи основных элементов, мы начинаем анализ с установления их (элементов) особенностей, обусловленных спецификой рассматриваемой системы предвузовского обучения иностранных учащихся.

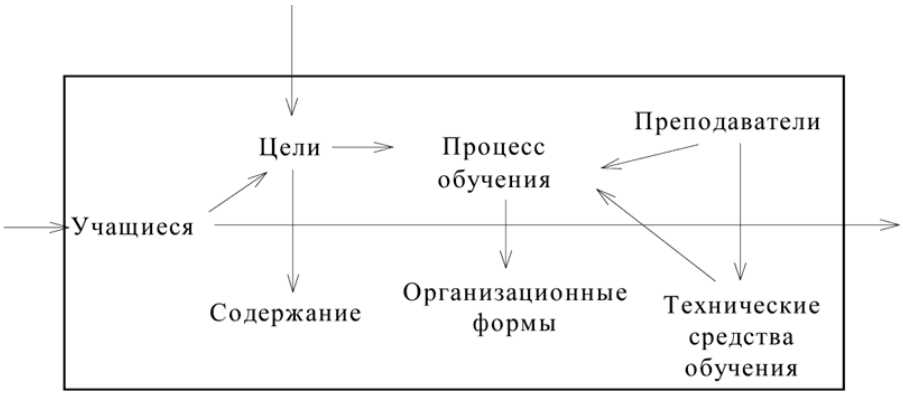


Рис. 19. **Модель педагогической системы**

Особенности педагогической системы и, следовательно, ее элементов и связей между ними определяет внешняя среда, во-первых, через задаваемую извне системы глобальную, обобщающую цель, для реализации которой и создается педагогическая система, во-вторых, через характерные особенности учащихся, которые обусловлены историей их (учащихся) развития вне рассматриваемой педагогической системы и которые учащиеся вносят в систему извне. Глобальная цель есть системообразующий элемент педагогической системы, а учащиеся – основной элемент, определяющий особенности системы. Именно нетипичность характеристик учащихся требует адекватной «настройки» остальных элементов системы, от частных целей и содержания обучения до преподавателей. Определенные нетрадиционные требования к профессиональной квалификации последних следуют из особенностей всех остальных элементов педагогической системы.

Рис. 20. **Схема анализа модели педагогической системы предвузовского обучения: от особенностей учащихся через особенности других элементов и закономерности к комплексу взаимосвязанных и взаимодополняющих принципов теории обучения на неродном языке**

Таким образом, специфические характеристики учащихся непосредственно или опосредованно оказывают влияние практически на все элементы и на связи между ними, находят отражение в закономерностях рассматриваемой педагогической системы. Поэтому изучение проблемы мы начнем с анализа особенностей учащихся как элемента, определяющего особенности других элементов и связей системы. Схема нашего анализа в данном разделе (от особенностей учащихся через особенности других элементов педагогической системы и закономерности к комплексу взаимосвязанных и взаимодополняющих принципов обучения на неродном языке) приведена на рис. 20, где в левой части поименованы элементы педагогической системы, а справа – краткие названия принципов обучения, сформулированных в нашей работе.

Учащиеся как элемент педагогической системы отличаются целым рядом специфических характеристик, которые становятся ясными из анализа особенностей обучения иностранцев на предвузовском этапе. Главные особенности кратко можно охарактеризовать как **обучение на неродном языке учащихся,**

параллельно овладевающих языком обучения, ориентированных на определенную профессиональную область и имеющих национально-специфический опыт учебной деятельности, в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия. В этой формуле отражены все основные специфические характеристики иностранных учащихся: 1) неродной язык обучения; 2) овладение языком обучения параллельно с освоением предметного содержания; 3) острые процессы физиологической и социально-психологической адаптации (включая адаптацию к педагогической системе), сопутствующие процессу обучения; 4) национально-культурная принадлежность учащихся, включая национально-специфический личный опыт учения; 5) определенность в выборе области профессиональной деятельности. Рассмотрим, как названные особенности учащихся влияют на остальные элементы педагогической системы.

Цель образовательной программы предвузовского обучения иностранных учащихся имеет сложную иерархическую структуру, которая подробно разработана в предыдущей главе. Верхние уровни иерархии составляют глобальная цель (способность к учебно-познавательной деятельности на неродном языке в неродной среде) и три ее структурных компонента первого уровня декомпозиции (языковой – коммуникативная компетентность в учебно-научной и социально-культурной сферах общения; общенаучный – общенаучная компетентность в контексте будущей профессиональной деятельности; адаптационный – адаптированность к неродной социально-культурной и материальной среде). Основные компоненты цели закономерно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Эту закономерность, подробно рассмотренную во второй главе, мы описываем принципом *взаимосвязи компонентов цели обучения*: цель обучения на неродном для учащихся языке может быть достигнута только в единстве ее языкового, предметного и адаптационного компонентов.

Особенность содержания обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе состоит в том, что оно должно: 1) включать языковой и предметный компоненты; 2) быть отобрано и структурировано с учетом адаптации к российской высшей школе; 3) быть сформировано в контексте будущей учебно-профессиональной и профессиональной деятельности учащихся. Можно сказать, что существует закономерная связь между успешностью обучения иностранных учащихся (на предвузовском этапе и при освоении образовательной программы высшего образования, то есть эффективностью

системы предвузовской подготовки) и профессиональной направленностью содержания обучения, формированием содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности учащихся.

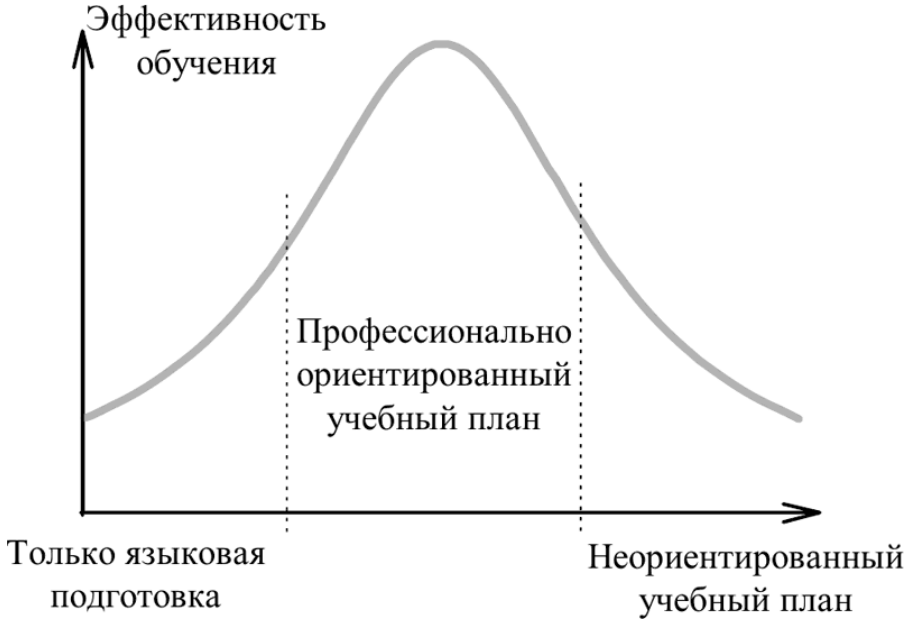


Рис. 21. **Зависимость эффективности педагогической системы обучения на неродном языке от состава дисциплин, изучаемых на языке обучения**

Наиболее рельефно эта закономерность проявляется в составе дисциплин учебного плана образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся: в него включены не только курс русского языка, но и курсы общенаучных дисциплин, соответствующие будущему направлению профессионального образования и изучаемые на русском языке. Весь опыт работы «классических» подготовительных факультетов говорит о существовании закономерной связи между учебной успешностью иностранных учащихся при обучении по программам высшего профессионального образования и составом дисциплин, изучаемых на русском языке в течение предвузовского этапа. Схематически эта закономерность может быть изображена в виде графика (рис. 21), на котором между малоэффективными ситуациями чисто языковой подготовки и «равнонаправленного», неориентированного учебного плана[33] существует некоторый максимум эффективности, достигаемый при профессионально-направленном составе общенаучных дисциплин в учебном плане

образовательной программы.

Необходимо отметить, что профессиональную направленность обучения иностранных учащихся трактуют шире, чем просто отбор содержания обучения в контексте будущей профессии. Например, в диссертационном исследовании Л. А. Марюковой (1999) изучались проблемы формирования «элементов профессионального поведения» у иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки.

Таким образом, закономерная зависимость эффективности обучения от направленности обучения на будущую профессиональную деятельность учащихся на практике требует осуществления процесса обучения в контексте будущей профессии и находит отражение в принципе *профессиональной направленности обучения*: процесс обучения на неродном языке необходимо строить в контексте будущих профессий учащихся.

Процесс обучения в педагогической системе предвузовской подготовки иностранных учащихся отличается тем, что: 1) обучение происходит на неродном для учащихся языке; 2) изучение общенаучных дисциплин идет параллельно с овладением языком обучения (базовый этап изучения русского языка); 3) одним из компонентов цели обучения является формирование коммуникативной компетентности учащихся, в частности, в учебно-научной сфере общения; 4) обучение происходит в условиях межкультурного взаимодействия; 5) учащиеся имеют различный, национально-специфический опыт учебной деятельности. Эти особенности процесса обучения иностранных учащихся в той или иной мере изучались, в частности, в диссертационных исследованиях М. А. Ивановой, Л. П. Цоколь, Е. Ф. Изотовой, А. М. Горошенко, Н. Д. Шаглиной, выполненных под руководством В. П. Трусова, освещены в методических рекомендациях Т. И. Капитоновой, Г. И. Кутузовой, В. В. Стародуб (Методические…, 1986, 1996), а также в диссертационных работах Е. А. Лазаревой, И. А. Миловановой, Т. П. Чернявской и некоторых других. Выводы этих исследований являются подтверждением следующих трех основных положений: необходимость учета уровня владения учащимися языком обучения (Е. Ф. Изотова, Е. А. Лазарева, И. А. Милованова, В. В. Стародуб); необходимость целенаправленного формирования коммуникативной компетентности учащихся в учебно-научной сфере как на занятиях по русскому языку (язык научного изложения), так и на занятиях по общенаучным дисциплинам (язык науки) (Е. Ф. Изотова, Т. И. Капитонова, Г. И. Кутузова, Е. А. Лазарева, И. А. Милованова, В. В. Стародуб, Т. П. Чернявская);

необходимость учета национально-культурных особенностей субъектов педагогического взаимодействия (А. М. Горошенко, М. А. Иванова, Е. Ф. Изотова, Л. П. Цоколь, Н. Д. Шаглина). Следовательно, особенности процесса обучения обусловливают закономерные зависимости эффективности педагогической системы предвузовского обучения от: построения учебного процесса соответственно уровню владения учащимися языком обучения; создания оптимальных условий для формирования коммуникативной компетентности учащихся во всех компонентах учебно-воспитательного процесса; степени учета национально-культурных особенностей субъектов учебно-воспитательного процесса. Названным закономерностям мы сопоставляем следующие принципы теории обучения: *учета уровня владения языком обучения* (процесс обучения на неродном для учащихся языке необходимо строить в соответствии с уровнем владения учащимися языком обучения); *коммуникативности* (в процессе обучения на неродном для учащихся языке необходимы оптимальные условия для формирования коммуникативной компетентности учащихся во всех аспектах обучения); *учета национально-культурных особенностей учащихся* (процесс обучения и воспитания на неродном для учащихся языке необходимо строить с учетом особенностей межкультурного взаимодействия и национально-культурных особенностей учащихся, создавая благоприятные психологические условия для обучения и воспитания).

Главная особенность организационных форм учебного процесса в рассматриваемой педагогической системе состоит в том, что иностранные учащиеся прибывают из разных стран, большинство с опытом учения только в средних учебных заведениях, имеющих национально-культурную специфику (о традициях обучения вообще и в частности иностранным языкам см., например, Живулин, 1998; Московкин, 1998; об особенностях частных методик преподавания, например, инженерной графики, математики, экономики – Моренко, 1998, 1998а; Шаглина, Сурыгин, 1998; Чэнь Янмэй, 1999 соответственно). Продолжать же обучение учащимся предстоит в российской высшей школе. Известно, что переход школа → вуз требует особого внимания, он непрост даже для носителей языка (Щуревич, Зинковский, Пономарев, 1994). Это тем более верно для иностранных учащихся. Процесс приспособления к новой педагогической системе называют *академической адаптацией*[34]. В рассматриваемом случае академическая адаптация имеет по крайней мере два аспекта: традиционный собственно учебный (переход в педагогическую систему более высокой ступени

образования, то есть переход школа → вуз) и специфический именно для рассматриваемой педагогической системы национально-культурный (адаптация к образовательной среде с другими национально-культурными традициями). Существует закономерная связь между эффективностью функционирования педагогической системы предвузовской подготовки иностранных учащихся и адаптированностью учащихся к используемым в учебном процессе организационным формам учебной деятельности. Освоение присущих российской высшей школе видов и организационных форм учебной деятельности является одним из основных компонентов содержания академической адаптации, без которой невозможно говорить об эффективном функционировании педагогической системы. Если взглянуть шире, то исследованиями М. А. Ивановой, Н. А. Титковой, А. В. Зинковского вскрыта закономерная зависимость эффективности обучения иностранных учащихся не только от их адаптированности к педагогической системе, но вообще от уровня социально-психологической и физиологической адаптированности. Это положение служит основанием для принципа *учета адаптационных процессов*[35]: процесс обучения и воспитания на неродном для учащихся языке необходимо строить с учетом уровня социально-психологической и физиологической адаптированности учащихся.

Мы не усматриваем существенных особенностей использования в рассматриваемой педагогической системе технических средств обучения и, соответственно, не можем выявить и не формулируем никаких закономерностей и принципов, связанных с данным компонентом модели педагогической системы. Проблема использования технических средств при подготовке к обучению на неродном языке довольно глубоко изучена, ее содержание изложено в различных исследованиях и методических руководствах (например, Кутузова, 1980; 1987; Стародуб, 1981; Методические…, 1987) и является достаточно традиционным для применения технических средств при обучении иностранным языкам. Внедрение в процесс обучения компьютерной и телекоммуникационной техники также идет традиционным путем и пока не обнаруживает каких-либо принципиальных особенностей, связанных с обучением на неродном для учащихся языке.

Последний элемент педагогической системы – преподаватели. Особые требования к их профессиональной квалификации обусловлены спецификой всей педагогической системы, которую, как указывалось выше, можно кратко

охарактеризовать как обучение на неродном языке учащихся, параллельно овладевающих языком обучения, ориентированных на определенную профессиональную область и имеющих национально-специфический опыт учебной деятельности, в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия. Эффективность рассматриваемой педагогической системы закономерно связана с уровнем компетентности преподавателей в области методики преподавания русского языка как иностранного[36] и с владением языками-посредниками (лингвометодическая компетентность), а также с уровнем знаний национально-культурных особенностей учащихся, особенностей национальной психологии, традиций и т. д. и т. п. и умений применять эти знания (поликультурная компетентность[37]). Правомерно утверждать, что в педагогической системе предвузовской подготовки лингвометодическая и поликультурная компетентность преподавателя играет ведущую роль. Если для преподавателей русского языка это элементарное профессиональное требование, то для преподавателей общенаучных дисциплин такое требование к профессиональной квалификации является нетрадиционным. Но как будет понятно из дальнейшего, преподаватель, не обладающий лингвометодической и поликультурной компетентностью, не может строить адекватный учебно-воспитательный процесс в педагогической системе обучения иностранных учащихся. Поэтому закономерную связь между эффективностью данной педагогической системы и лингвометодической и поликультурной компетентностью преподавателей мы фиксируем также в форме принципа *лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей*: для успешной реализации целей обучения на неродном для учащихся языке необходим определенный уровень лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей.

Таким образом, при анализе особенностей педагогической системы обучения иностранных учащихся мы выявили ряд закономерностей и на их основе сформулировали принципы обучения, определяющие эффективность процесса обучения. Так, эффективность обучения иностранных учащихся закономерно зависит:

– от достижения цели обучения во взаимосвязи языкового, общенаучного и адаптационного компонентов;

– от направленности обучения в контексте будущей профессиональной деятельности учащихся;

– от построения процесса обучения соответственно уровню

владения учащимися языком обучения;

– от создания оптимальных условий для формирования коммуникативной компетентности учащихся во всех компонентах учебно-воспитательного процесса;

– от степени учета национально-культурных особенностей субъектов учебно-воспитательного процесса;

– от уровня социально-психологической (включая академическую) и физиологической адаптированности учащихся;

– от уровня лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей.

Этим закономерностям соответствуют следующие принципы обучения на неродном языке:

1) взаимосвязи компонентов цели обучения;
2) профессиональной направленности обучения;
3) коммуникативности;
4) учета уровня владения языком обучения;
5) учета адаптационных процессов (принцип адаптации);
6) учета национально-культурных особенностей учащихся;
7) лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей.

Полученные результаты сведены в табл. 7.

Таблица 7. **Закономерности и принципы обучения на неродном языке**

Закономерности обучения на неродном языке	Принципы обучения на неродном языке
Эффективность обучения на неродном для учащихся языке закономерно зависит от направленности на достижение цели обучения во взаимосвязи ее компонентов	*Взаимосвязи компонентов цели обучения:* цель обучения на неродном для учащихся языке может быть достигнута только в единстве ее языкового, общенаучного и адаптационного компонентов
Эффективность обучения на неродном для учащихся языке закономерно зависит от профессиональной направленности обучения	*Профессиональной направленности обучения:* процесс обучения на неродном для учащихся языке необходимо строить в контексте будущих профессий учащихся
Эффективность обучения на неродном для учащихся языке закономерно зависит от построения учебного процесса соответственно уровню владения учащимися языком обучения	*Учета уровня владения языком обучения:* процесс обучения на неродном для учащихся языке необходимо строить в соответствии с уровнем владения учащимися языком обучения
Эффективность обучения на неродном для учащихся языке закономерно зависит от создания оптимальных условий для формирования коммуникативной компетентности во всех аспектах учебно-воспитательного процесса	*Коммуникативности:* в процессе обучения на неродном для учащихся языке необходимы оптимальные условия для формирования коммуникативной компетентности учащихся во всех аспектах обучения
Эффективность обучения на неродном для учащихся языке закономерно зависит от степени учета национально-культурных особенностей субъектов учебно-воспитательного процесса	*Учета национально-культурных особенностей учащихся:* процесс обучения и воспитания на неродном для учащихся языке необходимо строить с учетом особенностей межкультурного взаимодействия и национально-культурных особенностей учащихся, создавая благоприятные психологические условия для обучения и воспитания
Эффективность обучения на неродном для учащихся языке закономерно зависит от уровня социально-психологической, включая академическую, и физиологической адаптированности учащихся	*Учета адаптационных процессов:* процесс обучения и воспитания на неродном для учащихся языке необходимо строить с учетом уровня социально-психологической, включая академическую, и физиологической адаптированности учащихся
Эффективность обучения на неродном для учащихся языке закономерно зависит от лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей	*Лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей:* для успешной реализации целей обучения на неродном для учащихся языке необходим определенный уровень лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей

Необходимо отметить, что хотя по избранной логике анализа мы установили некоторое соответствие «элемент педагогической системы → закономерность → принцип обучения», тем не менее, требования принципов обучения оказывают влияние практически на все элементы системы. В этом находит подтверждение соответствие изложенных нами принципов сущности понятия „*принцип*“ и проявляется свойство целостности рассматриваемой педагогической системы: изменение одного элемента влечет за собой необходимость соответствующей «подстройки» других. Поэтому уже в этой главе мы дали несколько более обобщенные

формулировки, чем это следует из проводившегося анализа. Дополнительные обоснования будут приведены в главе 4, в которой мы рассматриваем содержание принципов обучения на неродном языке и формы их реализации в практике обучения иностранных учащихся.

Таким образом, нами сформулирована система специфических закономерностей и принципов обучения на неродном языке. Некоторые закономерности уже были установлены ранее (например, зависимость эффективности обучения от уровня адаптированности учащихся – М. А. Иванова, Н. А. Титкова (1993)), но не были сформулированы в качестве принципов обучения. Часть закономерностей является обобщением глубоких и разносторонних исследований, но в явном виде также не формулировалась (например, зависимость эффективности обучения от учета национально-культурных особенностей субъектов учебно-воспитательного процесса является обобщением результатов диссертационных исследований М. А. Ивановой, Л. П. Цоколь, А. М. Горошенко, Е. Ф. Изотовой, Н. Д. Шаглиной и других, выполненных под руководством В. П. Трусова). Наконец, некоторые закономерности являются новыми (взаимосвязь и взаимозависимость компонентов цели обучения, зависимость эффективности обучения от условий для формирования коммуникативной компетентности учащихся, от лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей). Проблема же выделения специфических для обучения на неродном языке принципов вообще не ставилась. Однако главным представляется то, что закономерности и принципы обучения сформулированы в данном разделе **в системе**, а не изолированно друг от друга.

Покажем теперь полноту сформированной системы принципов обучения. Но сначала остановимся на анализе понятия „*межпредметная координация*“, которое достаточно широко используется в работах по проблеме обучения на неродном языке.

Принципы обучения на неродном языке и межпредметная координация

Обоснование полноты системы принципов обучения на неродном языке мы начинаем с анализа понятия „*межпредметная координация*“. Это связано с тем, что проблема межпредметной координации занимает заметное место в научно-методических публикациях и часто межпредметную координацию трактуют как особый методический принцип обучения на неродном языке (например, Кутузова, Левина, Перфилова, 1995, с. 15–16; Капитонова, 1999; Колачева, 1999; Чэнь Янмэй, 1999). Чтобы судить об обоснованности подобной трактовки, необходимо прежде всего проанализировать содержание понятия „*межпредметная координация*“. Это тем более интересно, что в дидактике распространен термин *межпредметные (междисциплинарные) связи*, уступающий в литературе по методике обучения иностранных студентов место термину *межпредметная (междисциплинарная) координация*. Такое «рассогласование» терминологии нигде не анализировалось, однако оно не является случайным и отражает достаточно заметные сущностные различия в содержании обозначаемых этими терминами понятий.

Под *межпредметными связями* в дидактике понимают отражение в процессе обучения взаимосвязей, обусловленных единством объективного мира и нарушаемых в его мысленной модели, формируемой в сознании учащегося, вследствие дифференциации наук и предметного построения учебных планов. Межпредметные связи в процессе обучения рассматривают как дидактический эквивалент межнаучного взаимодействия, направленный на восстановление целостности, единства картины объективного мира. При практической реализации межпредметных связей согласовывают, координируют как содержательную, так и временну́ю составляющие преподавания различных дисциплин, то есть осуществляют *межпредметную координацию*. При этом ведущей остается содержательная сторона, а главной задачей является формирование в сознании учащегося целостного восприятия предметов и явлений объективного мира, преодоление кажущейся разобщенности наук. По сути дела, реализация межпредметных связей в процессе обучения есть выполнение требований дидактического принципа системности (именно поэтому в дидактике не выделяют «принцип межпредметных связей»).

Таким образом, *межпредметная координация* выступает в дидактике как средство реализации *межпредметных связей*.

Контекстуальный анализ употребления термина *межпредметная координация* применительно к обучению на неродном языке приводит к выводу, что под *межпредметной координацией* понимают, прежде всего, временно́е согласование изучения учебных тем в курсах различных дисциплин для исключения дублирования с главной целью оптимизации, интенсификации процесса обучения. Кроме того, контекстуальный анализ показывает, что в содержании понятия можно выделить два существенно различных аспекта:
1) предметно-языковой: координация преподавания языка обучения и преподавания общенаучных дисциплин;
2) традиционный предметный: координация преподавания общенаучных дисциплин.

Таким образом, межпредметная координация в рассматриваемом случае выступает в качестве средства оптимизации процесса обучения через временну́ю координацию преподавания дисциплин и исключение дублирования. Другими словами, межпредметная координация при обучении на неродном языке является инструментом именно **координации**. Что касается реализации принципа системности обучения, формирования единой картины мира, то есть восстановления межпредметных **связей**, то при обучении на неродном языке, особенно на начальном (предвузовском) этапе, средствами межпредметной координации достигнуть этого практически невозможно. Поэтому в области обучения иностранных учащихся обоснованно и даже более корректно использование термина *межпредметная (междисциплинарная) координация*, а не термина *межпредметные связи*.

Рассмотрим теперь названные аспекты межпредметной координации при обучении на неродном языке: предметно-языковой и предметный. Специфику межпредметной координации в рамках педагогической системы предвузовской подготовки иностранных учащихся определяет именно предметно-языковой аспект (согласование преподавания языка обучения (русского языка) и общенаучных дисциплин), а не достаточно традиционный предметный (согласование учебных курсов смежных дисциплин (например, математика – физика, физика – химия и т. п.)). Можно сказать, что суть межпредметной координации в предметно-языковом аспекте состоит в методически корректном (с учетом уровня владения учащимися языком обучения) создании **оптимальных условий для формирования коммуникативной компетентности**

в учебно-научной сфере в процессе изучения общенаучных дисциплин. Вместе с тем, межпредметная координация в ее предметно-языковом аспекте, то есть *предметно-языковая координация*, является «улицей с двусторонним движением»: обучение дисциплинам ведется с учетом уровня владения языком (принцип обучения на неродном языке), обучение языку – в контексте будущей учебной деятельности учащегося по овладению определенной профессией. Следовательно, *предметно-языковая координация* реализует принципы учета уровня владения учащимися языком обучения и профессиональной направленности обучения, а также принцип коммуникативности, распространенный нами на весь процесс обучения на неродном языке, и принцип взаимосвязи компонентов цели обучения.

Идея предметно-языковой координации, по сути дела, пронизывает все системно-методическое обеспечение образовательной программы предвузовского обучения, по этой тематике выполнены практические исследования и разработки (Г. И. Кутузова, см. также, например, Лазарева, 1985; Колоярцева, 1988; Чэнь Янмэй, 1999). В то же время, межпредметная координация в ее традиционном предметном аспекте в рамках системы обучения на неродном языке решает значительно более скромные задачи. Это находит отражение, в частности, в количестве публикаций.

Такое различие в значимости двух аспектов межпредметной координации дает основания «развести» понятия путем введения термина *предметно-языковая координация* для обозначения координации в преподавании языка обучения и общенаучных дисциплин, оставив за термином *межпредметная* (*междисциплинарная*) *координация* его традиционное толкование. Существуют по крайней мере два аргумента в пользу нового термина: во-первых, термин *межпредметная координация* «отягощен» другим, традиционным содержанием и, следовательно, имеет неоднозначную трактовку; во-вторых, он хуже передает существо содержания обозначаемого понятия, чем термин *предметно-языковая координация*.

Итак, анализ понятия „*межпредметная координация*“ применительно к педагогической системе предвузовского обучения иностранных учащихся позволяет сделать вывод, что межпредметная координация в ее предметно-языковом аспекте является прямым следствием сформулированных выше принципов учета уровня владения языком обучения, взаимосвязи компонентов цели и профессиональной направленности обучения. А традиционный предметный аспект межпредметной

координации не несет в себе специфических черт обучения на неродном языке. Следовательно, в рамках предложенной нами системы принципов межпредметная координация отдельного принципа обучения на неродном языке не составляет.

Полнота системы принципов обучения

Чтобы обосновать свойство полноты системы принципов обучения на неродном языке, обратимся к анализу опыта обучения иностранных учащихся, нашедшему отражение в научно-методических публикациях. Этот анализ позволяет выявить факторы, влияющие на эффективность учебного процесса, некоторые дополнительные методические положения, иногда именуемые принципами, но не вошедшие в нашу систему принципов обучения на неродном языке, а также другие специфические особенности процесса обучения иностранцев. Мы намерены показать, что все описанные факторы, влияющие на эффективность обучения иностранных учащихся, следуют либо из системы принципов обучения на неродном языке, либо (если они не являются специфичными для обучения иностранных учащихся) из общих дидактических принципов.

Начнем с интересной, но, к сожалению, весьма краткой работы Г. И. Кутузовой (1991), в которой описаны следующие факторы, определяющие эффективность обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе:

– преемственность между образовательной программой предвузовского обучения и образовательными программами, по которым учащиеся обучались на родине;

– перспективность обучения на предвузовском этапе;

– обучение общению в учебно-научной сфере и профориентация обучения;

– адаптация к новым условиям жизни и учебы;

– учет типа (стиля) учебно-познавательной деятельности учащихся.

Фактор преемственности (иногда именуемый принципом преемственности) между образовательной программой предвузовского обучения и образовательными программами на родине учащихся находит отражение в конкретном содержании дидактического принципа систематичности и последовательности в обучении, а его специфические для обучения иностранных учащихся аспекты – в принципах адаптации и учета национально-культурных особенностей.

Фактор перспективности (иногда – принцип перспективности) обучения означает необходимость учета уже на предвузовском этапе содержания обучения, видов и организационных форм учебно-познавательной деятельности в вузе. Он также находит отражение в конкретном содержании дидактического принципа систематичности и последовательности в обучении, а его

связанная с обучением иностранных учащихся специфика – в принципе адаптации (аспект академической адаптации).

Фактор обучения общению в учебно-научной сфере означает выполнение преподавателями общенаучных дисциплин в числе прочих и функции обучения языку, разработку современных учебных пособий на основе теории учебника на неродном для учащихся языке (Г. И. Кутузова), дифференцированный подход к учащимся в зависимости от будущего направления обучения. Фактор находит отражение в ряде принципов обучения на неродном языке: взаимосвязи компонентов цели обучения; коммуникативности; учета уровня владения языком обучения; профессиональной направленности обучения.

Факторы профориентации обучения и адаптации к новым условиям жизни и учебы соответствуют одноименным принципам профессиональной направленности обучения и учета адаптационных процессов.

Необходимость реализации в любой педагогической системе (в частности, и в рассматриваемой) общего дидактического принципа учета индивидуальных особенностей учащихся требует принимать во внимание в том числе и тип (стиль) их учебно-познавательной деятельности. Влияние этого фактора не являлось бы чем-либо примечательным по сравнению с другими педагогическими системами, если бы на стиль учебно-познавательной деятельности учащихся не накладывали отпечаток национально-культурные особенности. А этот аспект проблемы составляет содержание прежде всего принципа учета национально-культурных особенностей учащихся и в какой-то мере принципа учета адаптационных процессов.

Таким образом, факторы, названные в работе Кутузовой (1991), находят отражение в сформулированных выше положениях, подтверждают их справедливость и не формируют какие-либо новые принципы обучения.

Занимаясь исследованием и разработкой принципов обучения на неродном языке, нельзя не коснуться двух интересных публикаций самого последнего времени (Капитонова, 1999; Колачева, 1999). Отметим, что мы рассматриваем эти работы только в интересующем нас аспекте, и потому нижеследующий анализ не следует принимать за их критику.

Т. И. Капитонова, специально оговаривая и в названии, и в тексте работы, что речь идет об этапе предвузовской подготовки иностранных учащихся, предлагает дополнить новыми принципами все известные в методике преподавания русского языка как иностранного группы принципов обучения. Так, в систему общих дидактических принципов она предлагает

ввести такие принципы, как преемственность и перспективность обучения; межпредметная координация; стандартизация; фундаментализация.

Методические принципы, по ее мнению, следует дополнить принципами бесперевводности; единого языкового поля; учета профиля обучения; интенсификации учебного процесса; адаптации; культурологический принцип.

Дополнительные лингвистические принципы – формирования у учащихся коммуникативной компетенции[38]; обучения в языковой среде; функциональности и ситуативно-тематической организации материала; стилистической дифференциации; минимизации языка; интеллигибельности речи (по А. Н. Леонтьеву).

Среди дополнительных психологических принципов – мотивация; активизация резервных возможностей учащихся; авторитет личности педагога и источника информации; личностно-деятельностный принцип; учет национальных, возрастных и индивидуальных психологических особенностей учащихся.

С точки зрения нашего исследования интерес представляют, прежде всего, предлагаемые дополнения к общим дидактическим принципам. Остановимся сначала на анализе этих дополнений, при этом будем опираться на наш критерий принципа обучения на неродном языке, заключающийся в требовании отражения существенных специфических особенностей, связанных с обучением на неродном языке. С этой точки зрения преемственность и перспективность обучения являются очевидными следствиями общих дидактических принципов систематичности и последовательности, а также доступности (посильности), и уже поэтому не составляют отдельного дидактического принципа. А так как они представляют собой общее требование к процессу обучения практически в любых педагогических системах, то не несут в себе и специфического для обучения на неродном языке содержания, кроме национально-культурного компонента, который учитывается нами в принципе учета национально-культурных особенностей. Следовательно, преемственность и перспективность в обучении не составляют принципа обучения на неродном языке, так как, не отражая специфику этого процесса, не удовлетворяют нашему критерию.

О межпредметной координации и причинах нецелесообразности возведения ее в принцип обучения на неродном языке, которые аналогичны только что изложенным, мы писали выше.

Принципы стандартизации и фундаментализации Т. И. Капитоновой не пояснены и могут трактоваться достаточно широко, поэтому содержательный анализ не представляется возможным. Однако понятия „*стандартизация*“ и „*фундаментализация*“ стали в последнее время действительно достаточно популярными в педагогической науке. И если исходить из общепринятого понимания, то ни в стандартизации, ни в фундаментализации применительно к обучению на неродном языке специфического содержания нет.

Среди дополнительных методических принципов, прежде всего, обратим внимание на учет профиля обучения, принцип адаптации и культурологический принцип, которые совершенно очевидно являются преломлением в методике преподавания русского языка как иностранного сформулированных нами принципов профессиональной направленности обучения, учета адаптационных процессов и взаимосвязи компонентов цели обучения. Принцип *единого языкового поля* (*единого языкового режима*) следует из сформулированного нами принципа учета уровня владения языком обучения. Интенсификация учебного процесса не является чем-то специфическим ни для системы предвузовской подготовки, ни вообще для системы обучения иностранных студентов.

О принципе беспереводности стоит сказать особо. Во-первых, он не является новым, его трактовка содержится в словаре методических терминов (Глухов, Щукин, 1993, с. 208). Как представляется, в практике предвузовской подготовки иностранных учащихся этот принцип чрезмерно абсолютизирован. В то же время, он вовсе не так строг. Например, считают, что «опора только на беспереводные способы семантизации не всегда является эффективной в силу невозможности в ряде случаев передать значение иноязычного слова беспереводным способом. По этой причине допускается использование перевода в качестве средства семантизации (в целях экономии времени или при малой эффективности беспереводных способов) и в качестве средства контроля» (там же. Именно такого подхода, как более целесообразного при обучении общенаучным дисциплинам, мы считаем необходимым придерживаться. Таким образом, если принцип беспереводности и является методическим принципом преподавания неродного языка, то он отнюдь не имеет универсального значения для обучения **на** неродном языке. Поэтому отсутствие беспереводности в системе принципов обучения на неродном языке не вызывает сомнений.

Среди приведенных Т. И. Капитоновой дополнительных

лингвистических принципов следствием (либо другой формулировкой) обобщенного нами принципа коммуникативности является принцип формирования у учащихся коммуникативной компетентности. Обучение в языковой среде является скорее условием реализации конкретной образовательной программы, а не принципом (если возводить это в принцип, то обучение неродному языку вне языковой среды следует вообще исключить). Известные же принципы функциональности и ситуативно-тематической организации материала и стилистической дифференциации не имеют выходящего за рамки методики преподавания языка значения и, следовательно, не являются принципами обучения на неродном языке.

Определенный интерес с точки зрения обобщения на весь процесс обучения на неродном языке представляет минимизация языка, но мы уже выявили такие принципы, как учет уровня владения языком и профессиональной направленности обучения. Минимизация языка легко «выводится» из этих двух принципов.

Наконец, относительно психологических принципов отметим, что единственный обозначенный Т. И. Капитоновой специфический для обучения иностранных учащихся принцип учета национальных психологических особенностей учащихся является почти дословной формулировкой выделенного нами принципа обучения на неродном языке – принципа учета национально-культурных особенностей. Остальные принципы спецификой, связанной с обучением на неродном языке, не обладают.

Итак, среди всех принципов, которые предлагает Т. И. Капитонова, мы не обнаруживаем тех, которые могли бы дополнить разработанную нами систему принципов обучения на неродном языке.

Работа Н. М. Колачевой интересна тем, что автор обращается к формированию системы принципов интенсивного обучения общенаучным дисциплинам на русском языке как иностранном на этапе предвузовской подготовки (Колачева, 1999). А поскольку обучение любой общенаучной дисциплине в условиях предвузовской подготовки иностранных учащихся можно трактовать как интенсивное, то это полностью совпадает с темой нашего исследования. Поэтому подробно проанализируем предлагаемую Н. М. Колачевой систему принципов. Уже беглый взгляд на нее позволяет сократить количество принципов путем нескольких объединений и установления соответствия общим дидактическим принципам.

Во-первых, принцип использования символьной записи

информации, схем и рисунков является лишь другой формулировкой принципа учета психофизиологических особенностей (роли правого и левого полушарий головного мозга), а оба они являются очевидными вариациями общего дидактического принципа наглядности в обучении. Что касается символьной записи информации, то это легко осуществляется лишь в математизированных науках, например в физике, о которой и пишет Н. М. Колачева. То сравнительно немногое, что отличает использование наглядности в обучении на неродном языке от обучения на родном языке, как представляется, должно быть отражено в принципе учета уровня владения языком, входящем в систему принципов обучения на неродном языке.

Во-вторых, предлагаемый Н. М. Колачевой принцип максимального сохранения последовательности ввода дисциплин является совершенно очевидным следствием ею же формулируемого принципа максимального использования межпредметной координации, поэтому оба эти принципа можно объединить в принцип межпредметной координации. Об этом принципе и о его «несамостоятельности» применительно к обучению на неродном языке мы уже писали.

В-третьих, принцип индивидуализации обучения в системе принципов Н. М. Колачевой есть не что иное, как одноименный общий дидактический принцип. К тому же из него следует другой предлагаемый принцип – диагностики и учета уровней развития мотивов учебной деятельности.

В-четвертых, связь изучаемого материала с будущей профессией с очевидностью следует из принципа профессиональной направленности обучения нашей системы принципов обучения на неродном языке.

В результате остаются только три принципа из системы Н. М. Колачевой: выделение ядра знаний; обратная связь в виде экспресс-контроля; преобладание активных языковых конструкций над пассивными (в оригинале – «лексический материал ‹…› должен базироваться на активной лексике»; надеюсь, мы правильно интерпретировали этот принцип на основании приведенного там же примера (с. 319–320)).

В выделении ядра знаний не просматривается никакая специфика обучения на неродном языке, сама формулировка ничего не говорит в силу неопределенности термина *ядро знаний*. А то, что при организации любого обучения необходимо производить отбор содержания образования, является общим местом. Примерно то же самое можно сказать и об обратной связи в виде экспресс-контроля. Вид контроля – вопрос тактики, сам контроль – неотъемлемая, но лишь одна функция процесса

обучения. Выделение какой-то определенной функции и, более того, способа ее реализации в качестве принципа обучения представляется необоснованным.

Существенную особенность обучения на неродном языке отражает только преобладание (на начальном этапе) активных языковых конструкций. Это положение перекликается с упоминавшейся выше минимизацией языка (Капитонова, 1999), которая является, в частности, следствием принципа учета уровня владения языком обучения.

Таким образом, принципы, предложенные Н. М. Колачевой (1999), к сожалению, не составляют систему, так как среди них названы совершенно «разноуровневые» положения: от общих дидактических принципов (индивидуализация обучения) до частных тактических решений (обратная связь в виде экспресс-контроля). Для нас, однако, важен вывод о том, что предложенные принципы не содержат положений, которые не учтены в разработанной нами системе принципов и которые могли бы ее дополнить. Это говорит о полноте системы принципов обучения на неродном языке.

В научно-методической литературе встречаются также упоминания принципов минимизации содержания обучения (Кутузова, Левина, Перфилова, 1996) и минимальной достаточности в отборе содержания обучения (Левина, Сурыгин, 1997; Аккумулятивно-…, 1998), связанных, как указывается, с наличием языкового барьера и с ограниченностью времени обучения на предвузовском этапе. Представляется, что наличие языкового барьера в достаточной степени отражено в принципе учета уровня владения учащимися языком обучения, а в остальном в этих положениях, во-первых, не содержится существенных особенностей по сравнению с другими педагогическими системами[39], и во-вторых, они являются следствием общих дидактических принципов доступности и прочности, осознанности и действенности результатов образования, воспитания и развития.

Наконец, в методике преподавания русского языка как иностранного сформулирован методический принцип выделения этапов обучения (Методика…, 1989), который в работе Кутузовой, Левиной, Перфиловой (1996) по сути дела распространен и на изучение общенаучных дисциплин на неродном языке[40], а в работе Левиной, Сурыгина (1997, с. 30) получил уточнение: выделение этапов обучения *при сохранении целостности начального этапа*. Вообще говоря, выделение этапов само по себе вряд ли следует трактовать как методический принцип, так как непосредственного влияния на эффективность

учебного процесса оно не оказывает. В методике преподавания русского языка фактор выделения этапов трактуют как принцип, так как он имеет методическое значение: этапы увязывают с концентричностью в подаче учебного материала. В случае преподавания общенаучных дисциплин на неродном языке такое толкование не проходит. Вместе с тем, Е. А. Лазарева (1985), а затем Г. И. Кутузова, В. И. Левина, И. Л. Перфилова (1996) обосновывают необходимость выделения этапов, утверждая, что на каждом этапе «формируются качественно новые знания и умения, которые служат опорой для каждого последующего подэтапа[41]. Деление курсов дисциплин на подэтапы позволяет обеспечить междисциплинарные связи в преподавании общеобразовательных дисциплин, а также русского языка и общеобразовательных дисциплин. Кроме того, распределение изучаемого материала на подэтапы создает условия для четкого выделения требований к знаниям, навыкам и умениям студентов, которые следует предъявлять в конце каждого подэтапа обучения» (там же, с. 31). Возникает, тем не менее, вопрос: почему недостаточно традиционного деления курсов общенаучных дисциплин на темы? Ответ состоит в том, что в цитированном отрывке речь, строго говоря, идет не о предметных, а о языковых знаниях, коммуникативных умениях и речевых навыках в учебно-научной сфере общения. А поскольку в методике преподавания русского языка как иностранного одним из методических принципов является выделение этапов обучения (Методика…, 1989), то лингвистический компонент результатов обучения, планируемых при изучении общенаучных дисциплин, удобно соотносить именно с этапами изучения русского языка. В такой трактовке выделение этапов обучения приобретает методическое значение и для методики преподавания общенаучных дисциплин на неродном для учащихся языке. Следовательно, принцип выделения этапов обучения является преломлением принципа учета уровня владения языком на конкретную ситуацию, то есть составляет его содержание. Кстати говоря, если в программе по математике действительно сделана попытка «увязать» языковые знания и коммуникативные умения с некоторыми этапами (Лазарева, 1985; Программа по математике…, 1997), то в программе по химии они все-таки сформулированы по темам курса (Программа по химии…, 1997).

Целая «россыпь» принципов, разделенных по трем группам (принципы организации учебной деятельности иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки[42]; общеметодические принципы; дополняющие их специальные принципы, отражающие специфику работы с иностранными

учащимися) названа в работе И. А. Милованової (1995, с. 12). Проанализируем кратко все три группы.

К принципам организации учебной деятельности на этапе предвузовской подготовки иностранных учащихся отнесены принципы модульности, гибкости, поэтапного контроля, индивидуальной скорости продвижения учащихся. Представляется, что ни одно из названных положений не может быть квалифицировано как общий принцип педагогической системы предвузовской подготовки иностранных учащихся. Модульность, гибкость и поэтапный контроль суть характеристики некоторой конкретной педагогической технологии. Переход к другой технологии может изменить эти характеристики, которые совершенно не являются гарантией эффективности и к тому же отнюдь не специфичны для работы с иностранными учащимися. Пример можно найти непосредственно в рассматриваемой работе, где результаты педагогического эксперимента показывают, что разработанная автором технология, очевидно обладающая названными выше характеристиками, оказывается не более эффективной, чем традиционная (там же, с. 14), такими характеристиками, по-видимому, не обладающая. Наконец, принцип индивидуальной скорости продвижения учащихся в усвоении содержания обучения вообще является, на наш взгляд, некорректной формулировкой общего дидактического принципа учета индивидуальных особенностей учащихся, так как просто констатирует определенную ситуацию и даже не намечает направления ее разрешения. Кроме того, это положение также не обладает спецификой применительно к иностранным учащимся по сравнению с российскими.

Принципы, отнесенные к общеметодическим, сформулированы с позиций изучения раздела «Функции и графики» курса математики и уже поэтому не могут рассматриваться в качестве принципов целостной педагогической системы. Анализ их формулировок (мотивированное изучение конкретных функций; связь аналитического исследования свойств функции и графического изображения функции; связь функциональной линии и линии уравнений и неравенств; использование конкретных интерпретаций функциональных зависимостей) лишь подтверждает, что эти положения являются частнометодическими и относятся к методике преподавания повторительного курса математики.

К принципам, отражающим специфику работы с иностранными учащимися отнесены (там же, с. 12):

– принцип активного использования изучаемого языка

(в нашей терминологии – языка обучения);

– принцип осознанной работы с математическим текстом;

– принцип формирования графических умений посредством решения задач с графическим содержанием;

– принцип «конструирования» математического предложения по предъявленному графическому изображению;

– принцип использования математических и лингвистических обобщений.

Положение 1 уже сформулировано нами как принцип коммуникативности. Положение 2 является переложением применительно к конкретной педагогической ситуации на конкретную частную педагогическую ситуацию общего дидактического принципа сознательности в обучении. Положения 3–5 являются лишь методическими приемами и не могут претендовать на «роль» принципов. К тому же лишь активное использование языка обучения отражает специфику обучения иностранных учащихся, остальные положения могут с равным успехом быть отнесены к обучению и на неродном, и на родном языке.

Таким образом, из 13 названных И. А. Мильвановой положений лишь одно (активное использование языка обучения) может рассматриваться как принцип[43] теории обучения на неродном языке. Но оно уже сформулировано в методике преподавания русского языка как иностранного как принцип коммуникативности, который распространен нами на весь процесс обучения на неродном языке.

Дидактические принципы профессионального образования и методические принципы обучения русскому языку как иностранному сопоставлены в диссертационном исследовании Чэнь Янмэй (1999) в связи с разработкой методики обучения иностранных студентов экономическим понятиям. При этом выделена ведущая роль таких методических принципов, как принцип коммуникативности, ситуативности, наглядности и учета родного языка. Это, однако, либо общедидактические принципы (принцип наглядности), либо положения, непосредственно следующие из известных принципов обучения (принцип ситуативности применительно к рассматриваемой нами проблеме обучения на неродном языке следует из принципа профессиональной направленности или контекстности обучения (А. А. Вербицкий), а методический принцип учета родного языка – из принципа учета национально-культурных особенностей), либо положения, уже выделенные нами в качестве принципов обучения на неродном языке (принцип коммуникативности). Следовательно, работа Чэнь Янмэй также подтверждает полноту

сформированной нами системы принципов обучения на неродном языке.

Существенным фактором, влияющим на эффективность обучения, является график (рабочий план) учебного процесса. Этому фактору как важной особенности системы предвузовского обучения иностранных учащихся уделяется достаточно много внимания в научно-методических публикациях (например, Суринский, Григорьева, Коноплев, 1989; Зверев, 1997; Левина, Сурыгин, 1997). Особенностью рабочего плана является его принципиальная неравномерность: общенаучные дисциплины можно вводить, когда уже создана минимальная языковая база; адаптационные процессы требуют пониженной аудиторной нагрузки на фоне повышенной двигательной активности учащихся в первые 8–10 недель обучения; кроме того, в настоящее время в большинстве случаев реализуют так называемый ранний ввод дисциплин: например, уже с 4-й недели обучения в группах технического и экономического профилей вводят математику, а затем и другие дисциплины. График учебного процесса образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся характеризуется следующими параметрами:

– постепенное возрастание аудиторной нагрузки учащихся (например, в СПбГТУ опытным путем остановились на нагрузке 28 часов аудиторных занятий в неделю в первые 4 недели с последующим постепенным повышением до 36 часов, отказавшись от опыта 24– и 36-часовой недельной нагрузки в начальный период обучения);

– увеличенная двигательная активность учащихся в первые недели (6 часов обязательных занятий спортом в неделю);

– ранний ввод общенаучных дисциплин (начиная с 4–5-й недели);

– постепенный ввод учебных дисциплин (не все сразу, а одну после другой с интервалом не менее 1 недели, по мере готовности учащихся);

– примерно равное суммарное число академических часов изучения русского языка и общенаучных дисциплин за учебный год; постепенное уменьшение (до 16 часов в неделю) доли русского языка и увеличение (до 20 часов в неделю) доли общенаучных дисциплин в недельном бюджете учебного времени по мере овладения языком обучения;

– по возможности равномерное распределение академических часов, отводимых на изучение дисциплины, в течение учебного года, но не менее двух часов в неделю (во время изучения дисциплины).

Названные характеристики рабочего плана учебного процесса суть следствие реализации ряда дидактических принципов и принципов обучения на неродном языке: принципа учета адаптационных процессов (постепенное возрастание учебной нагрузки и увеличенная двигательная активность); принципов доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, а также принципа учета уровня владения языком обучения (ранний и постепенный ввод дисциплин, по возможности равномерное распределение часов общенаучных дисциплин в течение учебного года). Следовательно, все эти особенности описываются известными принципами и не требуют фиксации в отдельных дидактических положениях.

Дополнительные особенности рабочему плану придает растянутый во времени и неравномерный заезд учащихся (Левина, Сурыгин, 1997; Борисова, 1998; Дорохова, Левина, Соловейчик, 1999). Это не позволяет установить строго определенную дату начала учебного года, ведет к сокращению продолжительности обучения и вызывает необходимость корректировки рабочих и календарно-тематических планов. Так, в «Образовательной программе…» (1997) приведены варианты рабочих планов, рассчитанные на различные сроки обучения. Широко распространенная в силу объективных причин практика корректировки рабочих и календарно-тематических планов заставила обратить внимание на беспрецедентно важные функции и роль начальных этапов в изучении как русского языка, так и общенаучных дисциплин. Это привело нас к выделению методического принципа целостности начального этапа (Левина, Сурыгин, 1997), состоящего в том, что начальные этапы изучения русского языка и общенаучных дисциплин не подлежат корректировке при любых изменениях рабочих и календарно-тематических планов. В настоящее время, однако, с формированием системы принципов обучения на неродном языке мы считаем целостность начального этапа составной частью более общего принципа учета уровня владения языком обучения: на начальном этапе, когда владение языком практически отсутствует, невозможно что-либо сокращать без значительного ущерба для конечной цели образовательной программы.

Принципы обучения на неродном языке и дидактические принципы

Здесь целесообразно поставить и обсудить вопрос о выводимости принципов обучения на неродном языке из общедидактических принципов. Вне всякого сомнения часть принципов нашей теории обучения можно рассматривать как выводимые из дидактических. К таким принципам относится прежде всего принцип учета уровня владения языком обучения, который можно трактовать как следствие принципа доступности (см., например, Теория…, 1998). Но формулировка принципа доступности раскрывает его содержание и ограничивает поле интуитивных интерпретаций термина *доступность*. Эта формулировка гласит, что «обучение должно быть доступным и посильным учащимся, их возрасту, способностям и уровню развития» (Архангельский, 1980, с. 75). В ней нет прямого упоминания о языке обучения. Не идет речь о языке обучения и в комментариях, которые дают различные авторы. Это и понятно, так как для педагогических систем средней и высшей школы, для которых сформулирован и к которым применяют этот принцип, вопрос о языке обучения не актуален. Таким образом, для того чтобы рассматривать принцип учета уровня владения языком обучения как следствие дидактического принципа доступности (и посильности), необходимо наполнение последнего новым содержанием, отражающим не общедидактический, а специфический опыт обучения на неродном для учащихся языке. А наполнение известного понятия новым содержанием – несколько иная логическая операция, чем вывод следствия. В данном случае ее можно было бы назвать подведением под понятие – под известный дидактический принцип.

Рассмотрим принцип учета адаптационных процессов. С бóльшей натяжкой, чем в предыдущем примере, но все-таки можно представить его как следствие, например, дидактического принципа создания необходимых условий для обучения (Ю. К. Бабанский, Педагогика, 1983). Однако формулировка этого дидактического принципа слишком обобщенна, так всю дидактику можно свести к единственному «принципу» – учить надо эффективно. В результате этот дидактический принцип практически не имеет содержания вне привязки к конкретной педагогической системе[44]. А если это так, то при конкретизации содержания применительно к заданной педагогической системе

вполне логичным выглядит изменение и формулировки названия принципа. Но тогда теряет смысл и вопрос о выводимости одного принципа из другого.

Аналогичные рассуждения можно провести для принципов профессиональной направленности обучения, активной коммуникативности, учета национально-культурных особенностей. Принципам же взаимосвязи компонентов цели обучения и лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей вообще не удается подобрать «пары» в системе дидактических принципов.

Следовательно, между частью принципов обучения на неродном языке и дидактическими принципами существуют некоторые аналогии и другие связи, которые, строго говоря, не удается трактовать как логическое следование одной системы принципов из другой. Кроме того, часть принципов обучения на неродном языке вообще не имеет «прототипов» среди дидактических принципов. Это понятно, так как принципы обучения на неродном языке сформулированы на основании обобщения совершенно специфического эмпирического материала. Следовательно, можно сделать заключение о невыводимости логическим путем отдельных принципов обучения на неродном языке, тем более их системы, из дидактических принципов.

Тем не менее, обогащая известные дидактические принципы новым содержанием, основанным на обобщении практического опыта обучения на неродном для учащихся языке, можно подвести под дидактические принципы часть (но не все) принципов обучения на неродном языке. Это, однако, было бы методологически неверно, так как разрушило бы систему принципов обучения на неродном языке, завуалировав к тому же традиционными терминами часть нетрадиционных требований к процессу обучения при обучении на неродном языке.

Выводы

Таким образом, в главе 3 мы получили следующие результаты.

1. На примере анализа особенностей системы предвузовской подготовки иностранных учащихся выявлены закономерности обучения на неродном языке. Они гласят, что эффективность обучения иностранных учащихся закономерно зависит от:

– достижения цели обучения во взаимосвязи языкового, предметного и адаптационного компонентов;

– направленности обучения в контексте будущей профессиональной деятельности учащихся;

– построения процесса обучения соответственно уровню владения учащимися языком обучения;

– создания оптимальных условий для формирования коммуникативной компетенции учащихся во всех компонентах учебно-воспитательного процесса;

– степени учета национально-культурных особенностей субъектов учебно-воспитательного процесса;

– уровня социально-психологической, включая академическую, и физиологической адаптированности учащихся;

– уровня лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей.

2. На основе закономерностей сформулированы принципы обучения на неродном языке:

– взаимосвязи компонентов цели обучения;

– профессиональной направленности обучения;

– коммуникативности;

– учета уровня владения языком обучения;

– учета адаптационных процессов (принцип адаптации);

– учета национально-культурных особенностей учащихся;

– лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей.

3. Эти принципы составляют систему и должны применяться в системе как для анализа явлений педагогической действительности, так и для педагогического проектирования.

4. Занимая «промежуточное» положение между общедидактическими и частнометодическими принципами, принципы обучения на неродном языке должны применяться в системе с ними.

5. Хотя в ходе анализа установилось некоторое соответствие «элемент педагогической системы → принцип обучения», принципы обучения на неродном языке в силу целостности

педагогической системы влияют на все ее элементы.

6. *Межпредметная координация*, часто возводимая в принцип обучения, в разработанной нами системе принципов обучения на неродном языке отдельного принципа не составляет. В условиях обучения иностранных учащихся *межпредметная координация* имеет два аспекта: предметно-языковой, отражающий специфику обучения на неродном языке, и предметный, являющийся традиционным и специфики, связанной с обучением на неродном языке, не имеющий.

7. Система принципов обучения на неродном языке обладает свойством полноты: любой известный фактор, влияющий на эффективность обучения, либо следует из разработанной нами системы принципов, либо, не обладая специфичностью, связанной с обучением на неродном языке, – из общедидактических или частнометодических принципов.

8. Система принципов обучения на неродном языке не выводится из дидактических принципов, а подведение части принципов обучения под дидактические принципы методологически нецелесообразно.

Глава 4. Содержание принципов обучения на неродном языке

В четвертой главе раскрывается содержание принципов обучения на неродном языке: приведены их полные формулировки, названы закономерности, лежащие в их основании, показаны возможные способы реализации и проявления принципов при обучении в неродной для учащихся среде на неродном языке, в частности в педагогической системе предвузовской подготовки иностранных учащихся.

Принцип взаимосвязи компонентов цели обучения

Во второй главе мы показали, что цель обучения иностранных учащихся имеет сложную иерархическую структуру. Основные компоненты цели (языковой, общенаучный, адаптационный) закономерно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Эту закономерность мы сформулировали как принцип *взаимосвязи компонентов цели обучения*: цель обучения на неродном для учащихся языке может быть достигнута только в единстве ее языкового, общенаучного и адаптационного компонентов.

«Результаты в системе обучения, – пишет С. И. Архангельский, – не возникают самостоятельно в каждом компоненте, они обусловлены и подготовлены связями и отношениями других компонентов, исходя из отношения ко всей системе» (1980, с. 27). Чтобы показать взаимные связи компонентов цели образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся, необходимо рассмотреть иерархическую структуру целей. Уже на первом уровне декомпозиции (представлен на рис. 22 в виде диаграммы) наглядно прослеживаются взаимные связи компонентов цели. Например, в процессе достижения цели в языковой области – заданного уровня коммуникативной компетентности в учебно-научной и социально-культурной сферах общения – формируются определенные способности учащихся, основанные на коммуникативных и речевых умениях. Они служат средствами для достижения целей формирования общенаучной компетентности и адаптированности учащихся. На диаграмме рис. 22 это условно показано стрелками «речевая компетентность» в обеих актуальных сферах общения. В то же время, одним из средств формирования коммуникативной компетентности в учебно-научной сфере (цель в языковой области) служит практика использования языка науки в реальном учебно-научном общении, которую учащиеся приобретают в процессе изучения общенаучных дисциплин (стрелка «практика использования языка науки» на рис. 22). Довольно важным ограничителем, который необходимо учитывать в процессе достижения цели в языковой области, является уровень адаптированности учащихся (стрелка «адаптированность учащихся» на рис. 22). Отметим, что формированию коммуникативной компетентности учащихся в социально-

культурной сфере способствует также социально-культурная адаптация, точнее, практика использования языка в реальном общении в социально-культурной сфере, приобретаемая в ходе адаптации.

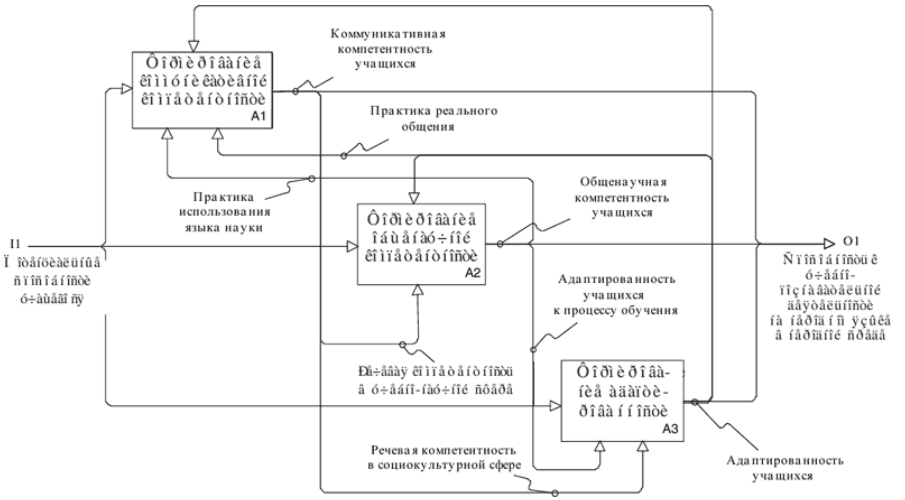


Рис. 22. **Структура целей образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся (первый уровень структуризации)**

Аналогичным образом, для формирования общенаучной компетентности на неродном языке как языке обучения учащимся необходим инструмент, который в данном случае предоставляет речевая компетентность в учебно-научной сфере. Основы этой компетентности закладываются на занятиях по языку. Уровень адаптированности учащихся при формировании общенаучной компетентности также выступает своего рода «ограничителем», который необходимо принимать во внимание в процессе обучения общенаучным дисциплинам. В свою очередь результаты формирования общенаучной компетентности также вносят свою лепту в достижение целей в языковой области (практический опыт использования языка науки, мы писали об этом выше) и в области адаптации (адаптация к особенностям процесса обучения в зарубежном вузе).

Связи с другими компонентами цели имеют место и для процесса формирования адаптированности учащихся. Соответствующая цель достигается с помощью речевой компетентности в социально-культурной сфере, формируемой на занятиях по языку и имеющей также лингвострановедческий аспект. Кроме того, в общую адаптированность учащихся входит также адаптированность к особенностям процесса обучения,

приобретаемая в процессе деятельности по изучению общенаучных дисциплин. В то же время, специальные меры, направленные на ускорение адаптации учащихся в неродной материальной и социокультурной среде, способствуют повышению уровня адаптированности, то есть работоспособности учащихся, следовательно, ускорению достижения целей в языковой и общенаучной областях.

Таким образом, взаимная связь компонентов общей цели предвузовской подготовки в рамках приведенной модели достаточно очевидна. Конечно, любая модель не позволяет отразить все богатство внутренних связей, существующих в сложной социальной целеустремленной системе. Тем не менее, модель, разработанная нами (диаграмма на рис. 22), дает представление о наиболее существенных связях в структуре целей образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся. Анализ этой модели подтверждает сделанный нами вывод о существовании закономерной связи между всеми компонентами цели обучения: цель обучения на неродном языке может быть достигнута только в единстве ее языкового, общенаучного и адаптационного компонентов. Выражением этой закономерности, как мы уже отмечали, является принцип *взаимосвязи компонентов цели обучения на неродном языке*.

Языковой, общенаучный и адаптационный компоненты находятся в динамическом единстве, при этом соотношения между ними изменяются во времени. Схематически эти изменения можно изобразить на графике (рис. 23), на котором видно, что в начале этапа предвузовского обучения на неродном языке преобладают языковой и адаптационный компоненты, затем достигает «пика» проблема адаптации, а где-то во второй половине учебного года все компоненты цели становятся «равноправными», и к концу этапа предвузовской подготовки происходит смена приоритетов и преобладающим становится предметный (общенаучный) компонент.

Рассмотрим более подробно необходимость изучения иностранными учащимися общенаучных дисциплин ввиду важности этой проблемы, а также для иллюстрации. Актуальность такого анализа обусловлена тем, что в последние годы со ссылкой на опыт обучения иностранных студентов прежде всего в англоязычных странах ставится под сомнение необходимость предварительного изучения общенаучных дисциплин на языке обучения. В несколько завуалированной форме эту мысль высказывает, например, В. А. Степаненко (1995, с. 74): «Проблематичным представляется также обучение

в прежнем объеме языку специальности будущих студентов и магистров – в этой области центр тяжести может быть перенесен с общеобразовательной подготовки, которую современная категория учащихся в большинстве своем имеет, на более широкое знакомство с научным стилем речи».

Вместе с тем, мировой опыт далеко не так однозначен и при его оценке необходимо учитывать неравноценное положение английского и русского языков в современном мире. Изучение общенаучных дисциплин включено в образовательные программы предвузовской подготовки иностранных учащихся многих зарубежных вузов. Во введении мы уже писали об Институте польского языка для иностранцев Лодзинского университета (Польша) (Коньчалик; Барска, Калиновски, 1991), Институте иностранных студентов (Болгария), Институте языковой и профессиональной подготовки Карлова университета (Чехия), Институте языковой и академической подготовки для иностранных студентов Университета Я. Коменского в Братиславе (Словакия). При организации предвузовского обучения иностранных учащихся в англоговорящих странах также имеет место убеждение, что помочь иностранным учащимся свести до минимума лингвистические, познавательные, культурные трудности можно, «если новый язык преподавать через его контекстно-обусловленную организацию» (О“ Брайен, с. 63). В Ричмонд колледже (Лондон), например, «языковой материал ‹…› представлен главным образом содержанием пяти академических дисциплин: бизнеса, средств связи, социологии, общественных наук, охраны окружающей среды» (там же. В последнее время и в Великобритании стали появляться подготовительные курсы с образовательными программами, аналогичными российской предвузовской подготовке. В одной из таких программ, например, кроме изучения английского языка предусмотрены занятия по английской культуре, системе образования, программному обеспечению и по одной профилирующей дисциплине (для экономистов – по математике). Н. И. Зверев на основании материалов семинара, организованного Британским Советом в феврале 1997 года в Петербурге, пишет: «…анализ процесса обучения иностранцев в университетах Объединенного Королевства привел к «открытию» этого обстоятельства (существования значительных различий в школьной подготовке в Британии и в развивающихся странах. – *А. С.*) и необходимости организации в университетах *foundation courses* для иностранцев – аналога нашего подфака за вычетом общего языкового курса» (Зверев, 1997, с. 22).

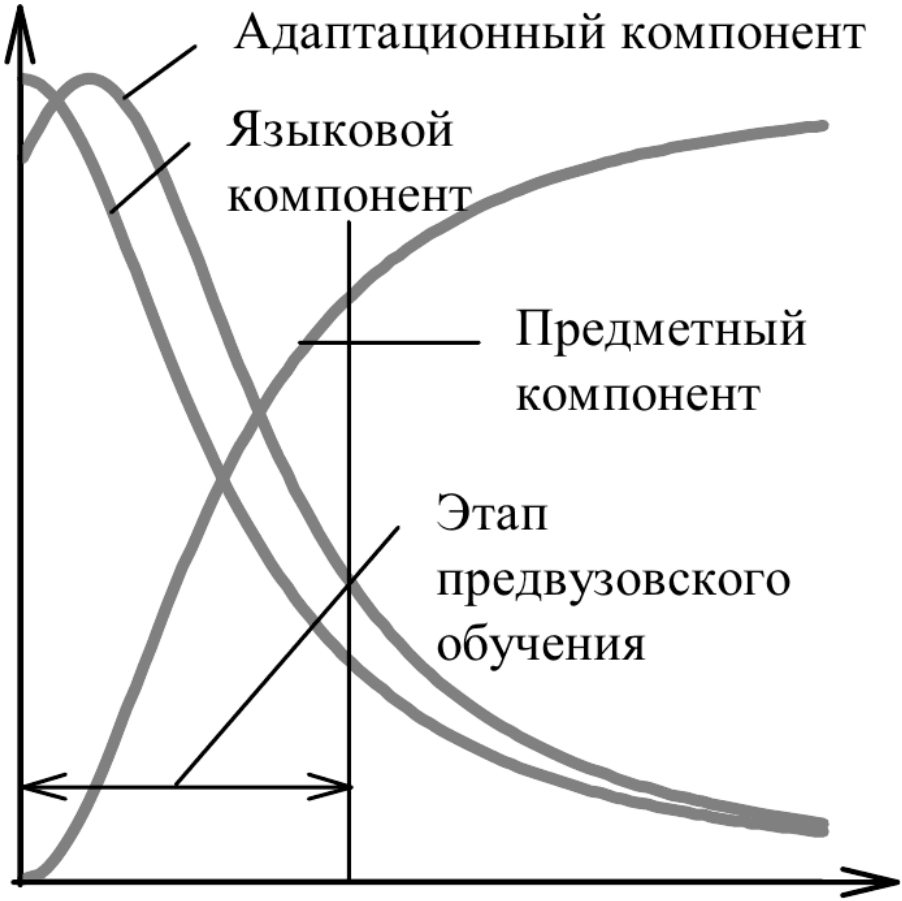


Рис. 23. **Схематическое представление соотношений между компонентами цели обучения на предвузовском этапе обучения**

Следовательно, справедливость принципа взаимосвязи языкового, общенаучного и адаптационного компонентов цели обучения подтверждает и мировая практика обучения иностранных учащихся.

Рассмотрим проблему в аспекте взаимодействия компонентов цели обучения более детально.

1. Предвузовская подготовка иностранных студентов по русскому языку имеет в первую очередь цель формирования коммуникативной компетентности. Применительно к учебной деятельности русский язык выступает как инструмент информационного обмена[45] в учебно-научной сфере общения. Тезаурус – словарь дисциплины – состоит из терминов и профессионализмов с толкованиями, из устойчивых словосочетаний, характерных для данной области науки. В результате изучения дисциплины учащийся должен уметь

грамотно оперировать терминами, использовать их и терминологические сочетания во взаимодействии с общелитературным языком, употреблять типичные для данной области науки грамматические конструкции, то есть владеть *языком науки*. Поэтому коммуникативная компетентность в учебно-научной сфере формируется у учащихся не только на занятиях по научному стилю речи, но в не меньшей степени на занятиях по общенаучным дисциплинам. На занятиях по научному стилю речи учащиеся целенаправленно и систематически изучают общенаучную лексику и характерные грамматические конструкции, овладевают присущими языку науки типами речевых действий, способами изложения и формами речи (язык научного изложения по О. Д. Митрофановой (1990, с. 155)). При изучении общенаучных дисциплин формирование коммуникативной компетентности происходит в «фоновом» режиме в естественных условиях функционирования языка. Таким образом, осуществляется современный подход к обучению языку посредством организации реальной речевой деятельности (Зимняя, 1989, с. 29). Такой подход продуктивен, так как «для целей обучения языку как коммуникативной деятельности единицы, образующие строй языка, должны группироваться иначе и именно в соответствии с условиями **их действительного функционирования в речевом процессе**[46]» (Ильин, 1991, с. 20).

2. В ходе изучения фундаментальных дисциплин в вузе студентам необходимо освоить целый ряд сложных научных понятий, при этом главным средством передачи содержания этих понятий выступает язык обучения. Иностранный студент должен быть подготовлен к восприятию соответствующей учебной информации, поэтому уже на предвузовском этапе важное значение приобретает система обучения базисной научной лексике и терминологии, по крайней мере, в качестве пропедевтики как в собственно понятийном, так и в языковом и в психологическом аспектах.

«Понятие – основная форма мысли, знание о предмете. Сущность понятия раскрывается в форме множества суждений, представляющих собой связи данного понятия с другими. Иначе говоря, **понятие существует только в системе**[47] ‹…›: поодиночке овладеть понятиями невозможно» (Гомоюнов, 1997, с. 19). Понимание – продукт учебной деятельности – достигается в процессе оперирования понятиями. Поскольку в конечном счете понятия, предметные знания нужны для предметных действий, то с самого начала обучения необходимо целенаправленно

формировать в сознании учащихся связи между миром вещей, миром идей (понятия) и миром знаков (слова, термины, условные значки, графические обозначения и т. п. – с их помощью и происходит коммуникация между людьми, в частности обучение) (Гомоюнов, 1996). В процессе обучения научному стилю речи невозможно отразить все многообразие связей между понятиями какой-либо области науки, скорее можно представить их в искаженном виде. Это естественно, так как объекты изучения научного стиля речи и учебной дисциплины (например, химии) не совпадают. Учебная дисциплина является отражением соответствующей области научного знания. Именно объект последней и является объектом изучения учебной дисциплины. Объектом же изучения научного стиля речи является язык – язык научного изложения. Поэтому и целью изучения научного стиля речи является формирование в сознании учащегося совершенно иных связей, чем при изучении дисциплины. Следовательно, освоить систему понятий, научиться оперировать ими только с помощью занятий по научному стилю речи практически невозможно, необходимо систематическое изучение соответствующей дисциплины на языке обучения.

3. Мы категорически не можем согласиться с идеей обучения терминологии в качестве цели курса научного стиля речи (например, Гурин, 1994; Алеева, 1999). Так, А. Я. Алеева прямо пишет: «…одна из основных целей при обучении научному стилю речи – научить студентов точному **пониманию** и правильному **использованию** русской учебной лексики в рамках учебных дисциплин» (1999, с. 42). Однако, исходя из изложенного в п.п. 1, 2, такая цель в курсе научного стиля речи не должна ставиться: она недостижима. Ошибка состоит в недопонимании сущности понятия *„термин“* как имени понятия, которое (понятие) существует в многообразии отношений, отражающих связность и взаимозависимость объектов реального мира и которое невозможно без потерь «вырвать» из этой системы связей. Лексическая сторона понятия *„термин“* – слово, предмет из мира знаков, и его функционирование в этом мире, в языке – вот что является предметом курса научного стиля речи. Конечно, в понятии *„термин“* сосуществуют лексическое (имя – предмет из мира знаков) и сущностное, логическое (значение – предмет из мира вещей, мира идей или мира знаков) начала, и при изучении одного из них не оправданно полностью абстрагироваться от другого. Но тогда процесс обучения научному стилю речи надо построить таким образом, чтобы сущностное начало терминов привносилось предшествующим опытом учащихся. В любом случае изучение терминологии

в курсе научного стиля речи – лишь вспомогательное средство. Целью этого курса должны быть владение учащимся необходимыми языковыми средствами (языковыми конструкциями, формами речи) обмена учебно-научной информацией в заданной области знаний. А основная задача преподавателя – предложить оптимальные способы овладения этими средствами с учетом особенностей родного и изучаемого языков. Сравнительно ограниченное число наиболее употребительных языковых средств научного стиля речи позволяет это сделать. Сводить же курс научного стиля речи (само название говорит за себя) к изучению терминологии было бы неверно.

4. Квалифицированно, научно ввести понятия – задача, посильная только преподавателям-профессионалам в определенной области науки, так как терминология – пласт языка, требующий научного толкования. В процессе преподавания очень важно обеспечить понимание студентами смыслового значения терминов, усвоение содержания соответствующих им понятий, правильное, научное их использование.

Большой объем специальной лексики, семантизируемой на занятиях по дисциплинам, а также ранний ввод общенаучных дисциплин требуют от преподавателя профессионализма не только в своей научной области, но и лингвометодической компетентности, т. е. практического владения основными положениями методики преподавания русского языка как иностранного и использования их на занятиях. Об исключительной роли преподавателей общенаучных дисциплин в обучении языку говорит и следующее высказывание Е. И. Мотиной: «Обучение языку специальности (точнее, видам и формам речевого общения в той или иной сфере учебной деятельности), как показала практика (особенно применительно к условиям обучения студентов-иностранцев на подготовительных факультетах), проводится на материале данной отрасли научных знаний. Материал этот представлен именно в той форме, в которой он воплощается в сфере данной науки, ибо научиться деятельности в определенной сфере (и конкретных формах) можно лишь в результате многократной тренировки в осуществлении присущих ей конкретных целостных актов в соответствии с их задачами и в естественных условиях их протекания в рамках данной сферы.

В основном по этой причине первоначальные попытки обучения языку специальности на основе использования речевого материала иной сферы (произведений научно-популярного подстиля) не дали ожидаемых результатов. Сторонники

использования научно-популярной литературы ссылаются на то, что в языке специальности большой пласт составляет так называемая общенаучная лексика, присутствующая в научно-популярной литературе, упуская из виду, что строй речи далеко не исчерпывается уровнем формальных лексических единиц» (1988, с. 7). К выводу о неадекватности методик обучения на основе научно-популярных текстов приходят и другие авторы (например, Гурин, 1999).

5. У этой проблемы, особенно в области математических, естественных и технических наук, есть еще один аспект: научный текст почти всегда содержит, кроме вербального, также и невербальный компонент. К невербальному компоненту относят рисунки, графики, схемы, формулы и т. п. Оба компонента – вербальный и невербальный – составляют информативное единство, сложным образом взаимодействуют в общем пространстве научного или учебно-научного текста и не могут быть разделены без утраты существенной части содержания (свойства системы не тождественны сумме свойств составляющих ее компонентов). При обработке текстов для использования на занятиях по научному стилю речи единство компонентов разрушается прежде всего по двум причинам. Во-первых, недооценка коммуникативной роли невербального компонента (Лемешко, 1999) (это, кстати, иногда характерно и для пишущих об учебных текстах или о теории учебника вообще, а не только на неродном языке). Во-вторых, неизбежное в таких случаях представление текстов вне логики дисциплины, нарушение последовательности развития понятий, их «вычленение» из естественной системы связей с другими понятиями, обусловленное невозможностью повторения в полном объеме учебно-научных текстов дисциплины в рамках курса научного стиля речи. И если влияние первой причины можно свести к минимуму, то вторая причина является принципиальным ограничением возможности овладения основами науки через «обработанные» тексты, будь то тексты для изучения научного стиля речи или научно-популярные статьи.

6. Наконец, уровень подготовки большинства иностранных учащихся, приезжающих в настоящее время учиться в Россию, очень низкий, что видно из данных табл. 8, в которой представлены типичные результаты тестирования (в данном случае – по математике) на входе и на выходе предвузовской подготовки студентов технического профиля. Это имеет и объективные, и субъективные причины.

Таблица 8. **Результаты тестирования иностранных**

учащихся предвузовского этапа обучения по математике (1998/99 учебный год, технический профиль)

Уровень подготовки	В начале обучения			В конце обучения		
	Гослиния	Контракт	Всего	Гослиния	Контракт	Всего
< 7 кл.	15%	28%	20%	5%	4%	5%
7–8 кл.	8%	44%	22%	16%	52%	31%
9 кл.	41%	20%	33%	22%	28%	24%
10–11 кл.	36%	8%	25%	57%	16%	40%

Данные таблицы показывают, что на предвузовском этапе обучения лишь около 20–30 % учащихся повторяют известный им материал на русском языке, для большинства же (более 70 %) происходит в той или иной степени восполнение пробелов в знаниях, при этом около 60 % учащихся повышают уровень своей математической подготовки. Кроме того, остаточные знания спустя год после сдачи экзамена редко превышают 15 % (Аванесов, 1995). Следовательно, исключая из учебного плана занятия по общенаучным дисциплинам, мы осложняем ситуацию для учащихся еще и в этом отношении, значительно затрудняя адаптацию к обучению в вузе.

Итак, мы системно проанализировали необходимость включения общенаучных дисциплин, преподаваемых на языке обучения, в образовательную программу предвузовской подготовки иностранных учащихся: с позиции овладения языком обучения, с позиции изучения общенаучных дисциплин, с позиции роли преподавателей в успешном овладении учащимися языком обучения, наконец, с позиции интересов самих учащихся. Все четыре аспекта анализа приводят к выводу о том, что общенаучный компонент необходим и что языковой и общенаучный компоненты при обучении на неродном языке взаимосвязаны и взаимообусловлены. В данном анализе мы не акцентировали внимание на адаптационном компоненте, но и он неявно присутствует во всех аспектах нашего рассмотрения. Следовательно, приведенный анализ является убедительной иллюстрацией справедливости принципа взаимосвязи компонентов цели обучения.

Принцип *взаимосвязи языкового, предметного и адаптационного компонентов цели* реализуется в учебном процессе в виде:

– образовательного стандарта, задающего цели в языковой, общенаучной и адаптационной областях;

– учебного плана, содержащего дисциплины, соответствующие трем компонентам цели образовательной программы: языковой (русский язык), общенаучный (профильные общенаучные дисциплины), адаптационный (например,

страноведение, спорт);

– примерных рабочих планов, учитывающих уровень адаптированности учащихся в языковом (график ввода общенаучных дисциплин), предметном (профессиональная направленность обучения) и адаптационном (учет адаптационных процессов) аспектах;

– частных методик преподавания дисциплин, принимающих во внимание уровень владения учащимися языком обучения, их подготовленность по общенаучным дисциплинам, адаптированность к учебной деятельности;

– частных методик преподавания дисциплин, реализующих положения межпредметной координации и учитывающих необходимость обучения общению в учебно-научной сфере как на занятиях по русскому языку, так и в процессе изучения общенаучных дисциплин;

– учебных пособий и методических указаний, составленных на основе рекомендаций частных методик, теории обучения на неродном языке, методики преподавания русского языка как иностранного.

Принцип профессиональной направленности обучения

Существует закономерная связь между эффективностью педагогической системы обучения иностранных учащихся и профессиональной направленностью процесса обучения, которую мы выражаем в принципе *профессиональной направленности обучения*: процесс обучения на неродном для учащихся языке необходимо строить в контексте будущих профессий учащихся.

Принцип профессиональной направленности обучения обычно не включают в состав системы дидактических принципов, хотя необходимость профессиональной направленности, по крайней мере в процессе обучения в высшей школе, и не отрицается. Так, С. И. Архангельский трактует требование профессиональной направленности обучения как достаточно очевидное следствие других дидактических принципов (Архангельский, 1980). Однако важность этого принципа, особенно на предвузовском этапе обучения иностранных учащихся, говорит о необходимости его выделения в отдельный принцип обучения.

Например, исследователями выявлена закономерная связь между отношением учащихся предвузовского этапа к будущей специальности и успешностью обучения. На выборке, состоявшей из 556 человек, представителей разных регионов, показано «существование достаточно тесной зависимости между индифферентным отношением к профессии и низкой успеваемостью» (Марюкова, 1999, с. 8; Аркаченков, Марюкова, 1999, с. 94). При этом группа учащихся, готовых учиться «из чувства долга, хотя о своей специальности они практически не информированы», невелика. Наиболее высок процент таких учащихся среди африканцев (да и то он составляет лишь менее 8 %). Вместе с тем, у значительной части (30 %) студентов преимущественно технического профиля мотивация высокого уровня не сформирована и необходимы целенаправленные усилия по ее формированию (там же. Наши собственные наблюдения показывают, что не более 10 % иностранных учащихся обращаются с просьбами об изменении профиля обучения, причем большинство из них имеют проблемы с учебой.

Оценка целесообразности собственной учебной деятельности через призму будущей профессии имеет место и у современных российских студентов. По данным исследования, проведенного

среди студентов СПбГТУ в 1998 году, в ответ на вопрос «все ли изучаемые дисциплины вы считаете необходимыми?» отрицательно (есть лишние дисциплины) ответили 54 % опрошенных, на недостаточное количество специальных предметов указали 13 % (Антонцев, Меркунов). Следовательно, результаты исследования показывают, что около 2/3 (67 %) опрошенных российских студентов оценивают учебный план с точки зрения его соответствия своим представлениям о будущей профессии. У иностранных учащихся такая оценка еще более ярко выражена, так как, овладевая профессией на неродном языке, иностранный учащийся испытывает дополнительные перегрузки. Как реакция на постоянное стрессовое напряжение у иностранных студентов наблюдается стойкое стремление минимизировать учебные усилия, дифференцировать их в зависимости от представления о значимости той или иной дисциплины для будущей профессии. Это нормальная, вполне рациональная реакция, и последовательная реализация принципа профессиональной направленности обучения является одним из инструментов ее смягчения. Следовательно, принцип профессиональной направленности при обучении иностранных студентов имеет и такую важную сторону, как минимизация языка.

Глубинные причины закономерной связи между эффективностью педагогической системы обучения иностранных учащихся и профессиональной направленностью процесса обучения кроются в особенностях возрастной психологии учащихся, характеризующейся интенсивностью процессов социализации личности. Например, отмечают негативное восприятие иностранными учащимися отношения к ним как к школьникам (Атитсогбуи, Загороднюк, Кузнецов, 1998). Можно сказать, что в данном случае негативно воспринимается преобладание педагогической парадигмы образования над андрогогической. В самом деле, учащиеся, как правило, прибывают на обучение, получив на родине полное среднее образование, что дает им право поступления в вуз. К этому времени у молодых людей сформированы представления о роде будущей профессии и решение о продолжении образования принимается с учетом личностных предпочтений относительно сферы будущей деятельности; то есть к обучению на предвузовском этапе приступают учащиеся, осознавшие потребность в высшем профессиональном образовании в определенной области. Эта потребность служит сильным источником учебной мотивации, поддерживать которую на достаточно высоком уровне возможно путем

профессиональной направленности обучения уже на предвузовском этапе. Поэтому предвузовская подготовка иностранных учащихся является, по сути дела, первой, **начальной ступенью профессионального образования**.

Одним из проявлений принципа профессиональной направленности обучения является так называемый фактор (или принцип) перспективности обучения на предвузовском этапе (см., например, Кутузова, 1991), означающий учет содержания обучения в вузе. Это положение необходимо дополнить ясным представлением о том, что содержание обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе должно быть сориентировано прежде всего на последующую учебную деятельность в вузе и лишь опосредованно – на содержание обучения в российской школе (Левина, Сурыгин, 1997, с. 30–31, Акумулятивно-…, Зверев, 1997). Н. И. Зверев, например, пишет, что задачей изучения общенаучных дисциплин на предвузовском этапе является «овладение на русском языке базовыми знаниями, которые требуются для дальнейшего обучения» и замечает, что «последнее не равносильно копированию школьных учебных программ» (1997, с. 23). В то же время, даже современное поколение учебных программ предвузовской подготовки несет в себе школьные «рудименты» (например, неполные квадратные уравнения в Программе по математике (1992, 1997, с. 7, 13). Более того, в структуре целей учебных программ все-таки явно («программа охватывает материал в соответствии с современной программой по математике для средней общеобразовательной школы» (там же, с. 3)) или неявно (в виде «соответствия требованиям к поступающим на первый курс» (Программа по химии…, 1992, 1997, с. 3)) присутствует цель овладения материалом дисциплины в объеме российской полной средней школы, что невыполнимо и потому неприемлемо.

Мы строим, например, курс математики с учетом потребностей общепрофессиональной подготовки будущих студентов. Дидактический принцип профессиональной направленности подразумевает перспективность в содержании учебных курсов с учетом будущей специальности студента. С целью совершенствования содержания предвузовского курса математики мы проанализировали его связи с математическим аппаратом фундаментальных (физика) и общепрофессиональных (теоретическая механика, сопротивление материалов, электротехника, геодезия) дисциплин (Ладанова, Сурыгин, Изотова, 1999). Содержание предвузовского курса математики и математический аппарат дисциплины при этом рассматривались как система элементов, связи между которыми

можно отобразить матрицей, где, например, по горизонтали записаны темы предвузовского курса математики, по вертикали – темы дисциплины, связи между темами отмечены единицами в соответствующих позициях матрицы. Матрица позволяет получить представление о значимости разделов предвузовского курса математики для изучения фундаментальных и общепрофессиональных дисциплин.

В ходе исследования установлено, что для изучения физики наибольший вес имеют такие темы предвузовского курса математики, как алгебраические уравнения (37 связей); элементарные алгебраические функции (33); тождественные преобразования рациональных выражений (28); интеграл (26); дифференциал (25); тригонометрические функции (24); векторы (23). В курсе теоретической механики наиболее часто используют тригонометрические функции (28); тождественные преобразования рациональных (16) и тригонометрических (15) выражений; алгебраические уравнения (15); системы линейных уравнений (9); интеграл (9). Блоками с низкой частотой связей являются отношения и пропорции; иррациональные, логарифмические и показательные уравнения; неравенства; тождественные преобразования иррациональных выражений, арифметическая и геометрическая прогрессии. Аналогичные результаты мы получили и для других общепрофессиональных дисциплин. Результаты анализа показывают целесообразность корректировки содержания предвузовского курса математики и большей его ориентации на математический аппарат, используемый в дальнейшем при профессиональной подготовке иностранных студентов. Такие же данные могут быть собраны и для других общенаучных дисциплин, которые иностранные учащиеся изучают на этапе предвузовской подготовки.

Дополнительным обоснованием необходимости профессиональной направленности обучения может служить, например, разработанная в ходе диссертационного исследования Т. П. Чернявской рекомендация ввести на этапе предвузовского обучения интегративный физико-математический курс «для углубленного изучения физической сущности явлений, осознания студентами прикладного характера математических знаний с учетом будущей **профессиональной**[48] деятельности студентов» (с. 15).

Принцип *профессиональной направленности обучения* воплощается в системе предвузовской подготовки иностранных учащихся в виде:

– учебного плана, ориентированного составом изучаемых общенаучных дисциплин на определенные направления будущего

обучения (гуманитарный, естественнонаучный, медико-биологический, технический, экономический профили);

– профориентирования учебных курсов (отбор содержания обучения и его презентация в связи с будущей профессиональной подготовкой учащегося; целенаправленное включение в курс вопросов и заданий, связывающих дисциплину с будущей профессией);

– отражения профилирования курсов общенаучных дисциплин в учебных программах;

– формирования коммуникативной компетентности учащихся прежде всего в таком секторе учебно-научной сферы общения, который создает базу для последующего общения в учебно-профессиональной сфере;

– целенаправленного формирования у учащихся элементов профессионально значимых умений (Тихомиров, Марюкова, 1997);

– возможностей для дополнительной профориентации образовательной программы, предусмотренных в образовательном стандарте (дисциплины по выбору совета факультета, элективные и факультативные курсы);

– специальной системы профориентационной работы во внеучебное время.

Проблеме профессиональной направленности в обучении иностранных учащихся на предвузовском этапе в научно-методической литературе уделяется достаточно много внимания. Тем не менее, на наш взгляд, влияние профессиональной направленности обучения на эффективность функционирования педагогической системы предвузовской подготовки **иностранных** учащихся исследовано пока недостаточно.

Принцип коммуникативности

Принцип коммуникативности отражает такие особенности процесса обучения, как изучение общенаучных дисциплин параллельно с овладением языком обучения и необходимость формирования коммуникативной компетентности учащихся в учебно-научной сфере общения. Закономерная связь эффективности педагогической системы с условиями, создаваемыми в учебном процессе для формирования коммуникативной компетентности учащихся, и обусловливает принцип *коммуникативности*: в процессе обучения на неродном для учащихся языке необходимы оптимальные условия для формирования коммуникативной компетентности учащихся во всех аспектах обучения.

Принцип коммуникативности находит глубокое обоснование в теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), согласно которой важным этапом, пренебрежение которым недопустимо, является активизация формируемого умственного действия во внешней речи учащихся. Процесс формирования умственных действий при обучении на неродном языке изучен пока недостаточно, но можно предположить, что и в этом случае этап активизации действия во внешней речи очень важен. Можно также утверждать, что принцип коммуникативности опирается на известное положение психологии о единстве личности, сознания и деятельности.

В методике преподавания русского языка как иностранного принцип коммуникативности признают ведущим методическим принципом сознательно-практического метода и коммуникативно-деятельностного подхода – основного на сегодняшний день подхода к преподаванию русского языка как иностранного. Подчиненной принципу коммуникативности выступает группа методических принципов (Методика, 1988):

– глобальности целей обучения (взаимосвязанное достижение практической, образовательной и воспитательной[49] целей по Л. В. Щербе);

– взаимосвязанность обучения видам речевой деятельности;

– этапность в обучении и концентричность в подаче учебного материала;

– комплексная и ситуативно-тематическая организация языкового материала;

– функциональный подход к отбору и подаче языкового материала;

– изучение лексики и морфологии на синтаксической основе;

– опора на высказывание и текст как основные единицы обучения.

Мы же распространяем принцип коммуникативности на все аспекты учебно-воспитательного процесса в педагогической системе обучения иностранных учащихся, в том числе на обучение общенаучным дисциплинам на неродном языке, и, следовательно, рассматриваем его как общий принцип иноязычного обучения. В основе принципа лежит подход к обучению языку как к обучению речевой деятельности, причем на предвузовском этапе эта концепция реализуется как путем создания специальных учебных ситуаций общения на занятиях по русскому языку, так и в реальных ситуациях общения в учебно-научной сфере на занятиях по общенаучным дисциплинам. Содержание принципа коммуникативности в аспекте преподавания русского языка отражено в соответствующих методических руководствах. Существо принципа в аспекте преподавания общенаучных дисциплин на неродном языке состоит в создании в процессе обучения **оптимальных условий для формирования коммуникативной компетентности** в учебно-научной сфере общения. Именно создание условий, а не обучение речевой деятельности! Последнее замечание представляется нам весьма существенным. Например, принцип коммуникативности, учитывающий коммуникативные потребности студентов, называют в числе ключевых положений теории учебника на неродном языке (Теория…, 1998). С одной стороны, это является дополнительным аргументом для включения принципа коммуникативности в систему принципов обучения на неродном языке. Но с другой стороны, авторы утверждают, что в учебных пособиях на неродном языке по общенаучным дисциплинам должны быть «система заданий, формирующих стандартные речевые действия с учетом доминирующих видов речевой деятельности» (с. 12) и «методический аппарат, направленный на формирование навыков монологической речи» (с. 14), «большую роль в формировании навыков конспектирования[50] играют лингафонные лабораторные работы по соответствующей дисциплине с усложняющейся системой заданий» (с. 13), желательна «система упражнений на формирование навыков чтения и конспектирования с листа» (с. 16). Не отвергая и не опровергая ни одну из названных идей, в каждой из которых есть рациональное зерно, обратим внимание на существенное смещение в этом случае центра тяжести системы учебных заданий

по дисциплинам в область лингводидактики. Такой подход означает, по сути дела, подмену целей обучения дисциплине целями формирования коммуникативной компетентности в определенном секторе учебно-научной сферы общения. Но в случае нечеткой постановки целей и придания учебной дисциплине двух и более равнозначных функций невозможно эффективно строить учебный процесс и создавать качественные учебные пособия (Журавлев, 1989). Сказанное можно отнести и к некоторым другим работам, в которых, например, указывается, что «для обучения русскому языку на занятиях по физике систематически проводится работа…» (Троицкая, Бондарь, Груцяк, 1993) или высказывается идея систематической отработки фонетических навыков на занятиях по общенаучным дисциплинам (Сурканова, 1990). На наш взгляд, это методологически неверный подход. Именно поэтому выше мы подчеркнули, что суть принципа коммуникативности состоит в создании оптимальных условий для формирования коммуникативной компетентности, а не в обучении речевой деятельности на занятиях по общенаучным дисциплинам.

Учитывая важность принципа коммуникативности для теории учебника на неродном языке, разберем с этой позиции несколько примеров из учебных текстов. Коммуникативную направленность учебного текста для иностранных студентов хорошо иллюстрирует следующий отрывок (Варшавская, Лазарева, 1978, с. 16).

«Пусть дано выражение

$$-(-5)^2 + (-24):2^3 + (-4)\cdot(-3) - (-6).$$

Это выражение содержит различные действия: сложение, вычитание, умножение, деление и возведение в степень. Вычислим его.

Сначала делаем возведение в степень:

$$1)\ (-5)^2 = (-5)\cdot(-5) = 25,$$

$$2)\ 2^3 = 2\cdot2\cdot2 = 8.$$

Выражение принимает вид

$$-25 + (-24):8 + (-4)\cdot(-3) - (-6).$$

Потом делаем деление и умножение:

$$3)\ (-24):8 = -3$$

$$4)\ (-4)\cdot(-3) = 12.$$

Получим выражение

$$-25 - 3 + 12 - (-6).$$

Это алгебраическая сумма, вычислим ее.

$$5)\ -25 + (-3) + 12 - (-6) = -25 - 3 + 12 + 6 = -28 + 18 = -10.$$

Следовательно,

$$-(-5)^2 + (-24):2^3 + (-4)\cdot(-3) - (-6) =$$

$$-25 + (-24):8 + (-4)\cdot(-3) - (-6) = -25 - 3 + 12 - (-6) =$$

$$– 25 – 3 + 12 + 6 = –10».$$

В этом отрывке моделируется монологическое высказывание, текст построен почти так, как он звучал бы в устной речи.

Вместе с тем, нельзя, по-видимому, признать коммуникативно-направленными некоторые словесные формулировки, приведенные в том же пособии. Например, формулы куба суммы (и других формул сокращенного умножения) (Варшавская, Лазарева, 1978, с. 28):

$$«(a + b)^3 = a^3 + 3a^2b + 3ab^2 + b^3.$$

Куб суммы двух выражений равен кубу первого выражения, плюс утроенное[51] *произведение квадрата первого выражения на второе, плюс утроенное произведение первого выражения на квадрат второго, плюс куб второго выражения*».

Этот отрывок, конечно, не является коммуникативно направленным, так как в устной речи говорят что-то вроде «*a* плюс *b* куб равно *a* куб, плюс 3 *a* квадрат *b,* плюс 3 *ab* квадрат, плюс *b* куб», что весьма существенно отличается от приведенного учебного текста. В письменной речи приведенная словесная формула тоже не имеет хождения, так как для ее записи используют математическую символику. Так зачем нужны в учебной книге для иностранцев словесные формулы, которые практически нигде не употребляют? Тем не менее, они продолжают кочевать из книги в книгу (Приходько, Пасько, Чебова, 1971, с. 57–59; Математика, 1987, с. 24–25; Основы…, 1993, с. 12–13).

Примером коммуникативно-направленного учебного текста по математике может служить также следующий фрагмент (кстати, из книги для российских учащихся) (Никольский, Потапов, 1990, с. 101):

$$\frac{1+\frac{1}{a}}{\frac{6}{b}+\frac{3}{a}+\frac{3}{ab}}-\frac{\frac{ab}{3}}{2a+b+1}=$$ (по правилу сложения дробей)

$$=\frac{\frac{a+1}{a}}{\frac{6a+3b+3}{ab}}-\frac{\frac{ab}{3}}{2a+b+1}=$$ (по правилу деления алгебраических дробей)

$$=\frac{(a+1)ab}{a(6a+3b+3)}-\frac{ab}{3(2a+b+1)}=$$ (после сокращения на ненулевой многочлен)

$$=\frac{(a+1)b}{6a+3b+3}-\frac{ab}{6a+3b+3}=$$ (по правилу вычитания алгебраических дробей)

$$=\frac{ab+b-ab}{6a+3b+3}=$$ (после приведения подобных членов)

$$=\frac{b}{6a+3b+3}=$$ (выносим в знаменателе общий множитель за скобки)

$$=\frac{b}{3(2a+b+1)}$$ ».

В том же учебнике, однако, есть фрагменты, в которых коммуникативная направленность совершенно не учтена (Никольский, Потапов, 1990, с. 161):

«Например,

$1-3i+5i=1+2i;$ $\qquad i^3=i^2\cdot i=(-1)i=-i;$

$i^4=i^2\cdot i^2=(-1)\cdot(-1)=1;$ $\qquad i^5=i^4\cdot i=1\cdot i=i;$

$$(1+i):(1-i)=\frac{(1+i)^2}{(1-i)(1+i)}=\frac{(1+i)^2}{1-i^2}=\frac{(1+i)^2}{1-(-1)}=\frac{(1+i)^2}{2}=\frac{1}{2}(1+i)^2=$$

$$=\frac{1}{2}(1+2i+i^2)=\frac{1}{2}(1+2i-1)=i$$».

Обучение учебно-научному общению (Чернявская, 1991,

с. 15), целенаправленное формирование навыков речевой деятельности (Изотова, Ладанова, Шершнева, 1987) на занятиях по общенаучным дисциплинам исследователи называют среди наиболее значимых факторов успешности обучения на неродном языке. В отрыве от контекста конкретных исследований эти формулировки звучат, возможно, излишне категорично. На практике все укладывается в рамки сформулированного нами подхода создания на занятиях по общенаучным дисциплинам оптимальных условий для формирования коммуникативной компетентности учащихся в учебно-научной сфере общения. Коммуникативно ориентированный учебник – неоценимое подспорье в этом процессе, причем не только для иностранных учащихся.

В высшей школе формированию «способности к коммуникации[52]» (Интенсивные…, 1999, с. 10) придают важное значение как одной из задач профессионального образования даже при обучении на родном языке. Для решения этой задачи результат любой учебной деятельности **с первого дня обучения** студента в вузе предлагают планировать в форме речевого (текстового) продукта, «адекватного результатам реальной деятельности специалиста: отчет, пояснительная записка, реферат, рецензия, заключение, доклад и т. п. документ» (там же. Нет необходимости доказывать актуальность такого подхода при обучении на неродном языке. Однако проблема формы представления результатов учебной деятельности, имеющая самое непосредственное отношение к формированию коммуникативной компетентности, неожиданно мало разработана применительно к обучению на неродном языке. В частности, вообще не разработаны критерии оценки формы (в том числе языковой) представления результатов учебной деятельности на занятиях по общенаучным дисциплинам. В то же время, умение составлять документы в соответствии со стандартными профессиональными требованиями – один из компонентов коммуникативной компетентности в профессионально-трудовой сфере общения, к тому же в значительной степени инвариантный по отношению к языку обучения. И начать вырабатывать это умение возможно уже на этапе предвузовской подготовки, четко определив требования к форме представления результатов учебной деятельности при изучении общенаучных дисциплин.

Для создания оптимальных условий для формирования коммуникативной компетентности в учебно-научной сфере общения необходимо выполнение ряда положений, среди которых:

– направленность всего учебно-воспитательного процесса на формирование коммуникативной компетентности учащихся в социально-культурной, бытовой и учебно-научной сферах общения;

– поддержание у учащихся мотивации к выполнению речевых действий по обмену учебно-научной информацией (важную роль в поддержании мотивации играет учет реальных коммуникативных потребностей студентов в процессе изучения общенаучных дисциплин);

– введение коммуникативного компонента в проектируемые педагогические (учебные) ситуации, в учебные тексты (пособия) по общенаучным дисциплинам (предъявление учащимся образцов стереотипных речевых действий и требование следовать им в устной и письменной речи; использование упражнений, в «фоновом» режиме формирующих у учащихся коммуникативные речевые умения на материале дисциплины);

– контроль и оценивание коммуникативного компонента как составная часть всех видов контроля усвоения содержания образования по общенаучным дисциплинам;

– специальная подготовка преподавателей.

Принцип учета уровня владения языком обучения

Принцип учета уровня владения языком обучения отражает закономерную связь между эффективностью педагогической системы и учетом уровня владения учащимися языком обучения при проектировании и реализации процесса обучения. Эта закономерность обусловлена изучением общенаучных дисциплин параллельно с овладением языком обучения. Принцип *учета уровня владения языком обучения* требует строить процесс обучения на неродном для учащихся языке в соответствии с уровнем владения учащимися языком обучения.

На каждом этапе обучения иностранный учащийся обладает ограниченным арсеналом языковых средств и речевых способов восприятия и предъявления информации. В то же время, обучение общенаучным дисциплинам происходит в процессе учебно-научного общения, и для эффективного обмена информацией преподавателю необходимо использовать адекватные средства и способы презентации учебного материала. Принцип учета уровня владения учащимися языком обучения требует лингвометодического оформления занятий и учебных пособий по общенаучным дисциплинам **в соответствии с уровнем владения языком**, то есть в соответствии с этапом изучения языка. Например, авторам учебных пособий на неродном для учащихся языке рекомендуют учитывать «уровень сформированности ‹…› навыков и умений по русскому языку к каждому из этапов обучения» (Теория…, 1998, с. 16).

К сожалению, нельзя сказать, что это положение в достаточной степени реализовано в существующих учебных текстах для иностранных учащихся. Например, в учебнике по математике (Математика, 1987) для учета уровня владения языком использованы весьма скудные средства. Так, изложение начинается параграфами 1 и 2, в которых предъявлена информация о том, как читать числа, дроби, основные математические знаки и арифметические действия. Для этих параграфов характерно наличие текстовых единиц «Как читать…?» и «Говорим…» (в чем, кстати, принципиальное различие, ни студенту, ни преподавателю не пояснено, а по смыслу употребления в тексте учебника оно не просматривается, так как, по-видимому, его и нет).

С третьего параграфа начинается изложение собственно курса математики и стиль изложения меняется.

С лингвометодической точки зрения характерной чертой этих текстов является предельно адаптированный язык, употребление относительно небольшого числа систематически повторяемых упрощенных синтаксических конструкций типа «… – это…», «если…, то…», «при… нужно…» и т. п. Отступления от собственно математического изложения вроде «читают…» становятся эпизодическими, в учебном тексте никак не выделенными и иногда просто неудачными. Например (Математика, 1987, с. 11): «*Пропорция – это равенство двух отношений: a: b = c: d*, где *a, b, c, d* – любые числа, но *b* № 0, *d* № 0. *a, d* – крайние члены пропорции; *b, c*, – средние члены пропорции. **Читают**[53]: «а так относится к «бэ», как «цэ» относится к «дэ»». Что так читают?

Вообще говоря, в обсуждаемом учебнике сделана попытка различной лингвометодической организации текста соответственно этапу изучения русского языка. Если в параграфах 1 и 2 это, по сути дела, ввод и семантизация новой лексики (соответствует задачам начального курса), то каждый из параграфов 3–80 снабжен списком слов и словосочетаний с проставленными ударениями. Эти лексические единицы прежде всего должен усвоить иностранный учащийся. И лишь в параграфах 81–122, соответствующих третьему этапу изучения русского языка, элементы лингвометодического аппарата вообще в явном виде не присутствуют.

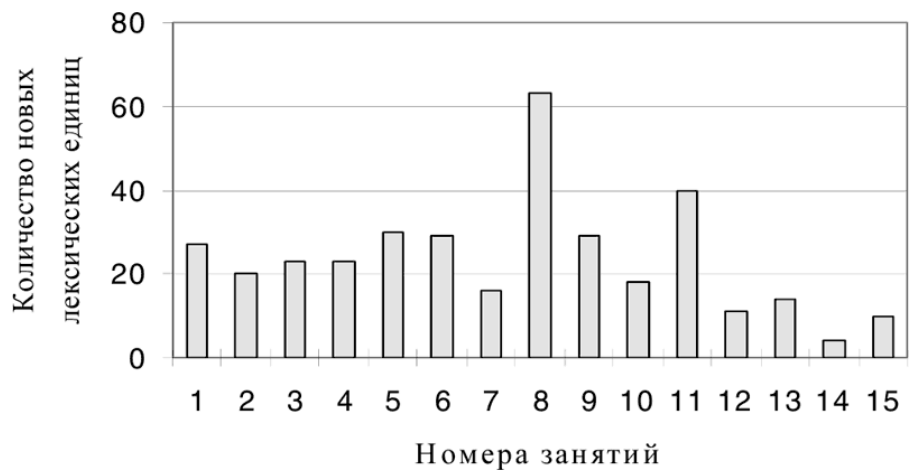


Рис. 24. **Зависимость количества новых лексических единиц, вводимых на первых занятиях курса математики на неродном языке (по: Начальный…, 1988), от номера занятия**

Хотя авторов данного учебника при всем желании никак нельзя упрекнуть в чрезмерном использовании

лингвометодических средств, приведенный выше пример все-таки положительный. Гораздо легче найти примеры отрицательные, то есть фрагменты учебных текстов, в которых уровень владения учащимися языком обучения вообще не принимается во внимание. Разберем некоторые из них. На рис. 24 приведена гистограмма количества новых лексических единиц, вводимых на занятиях начального курса математики (Начальный…, 1988). Видно, что на восьмом занятии вводится почти в 3 раза больше новых слов и словосочетаний, чем в среднем по начальному курсу. Даже не вникая в детали, можно сделать вывод о том, что занятие составлено с нарушением принципа учета уровня владения языком обучения: учащиеся на 8–10-й неделе изучения русского языка не готовы воспринять такое количество новых лексических единиц за одно занятие. Вообще говоря, следует отметить, что в пособии (Начальный…, 1988) по крайней мере занятия 1–6, 8, 9, 11 (9 занятий из 15) составлены с явным нарушением рекомендаций психологов, утверждающих, что взрослый учащийся при изучении иностранного языка в состоянии активно усвоить за одно занятие не более 12–15 новых лексических единиц. Но это в условиях **изучения языка**, а не **обучения на изучаемом языке**. Последняя ситуация целенаправленно вообще не изучалась, но, во всяком случае, при обучении на неродном языке максимальное число новых лексических единиц на одно занятие должно быть заметно меньше 12–15.

На рис. 25 приведена гистограмма зависимости количества вводимых новых лексических единиц от номера занятия, построенная для более удачного в рассматриваемом отношении «Введения в математику на русском языке как иностранном» (Левина, Сурыгин, 1995). Для удобства сравнения гистограмма построена в тех же осях, что и гистограмма на рис. 24. Из гистограммы видно, что во «Введении в математику…» только одно, первое, занятие не удовлетворяет рекомендациям психологов по количеству вводимой лексики. Но такое распределение нового лексического материала обоснованно, так как именно на первом занятии формируется основа информационного канала и лексика этого занятия постоянно активизируется в ходе последующих занятий.

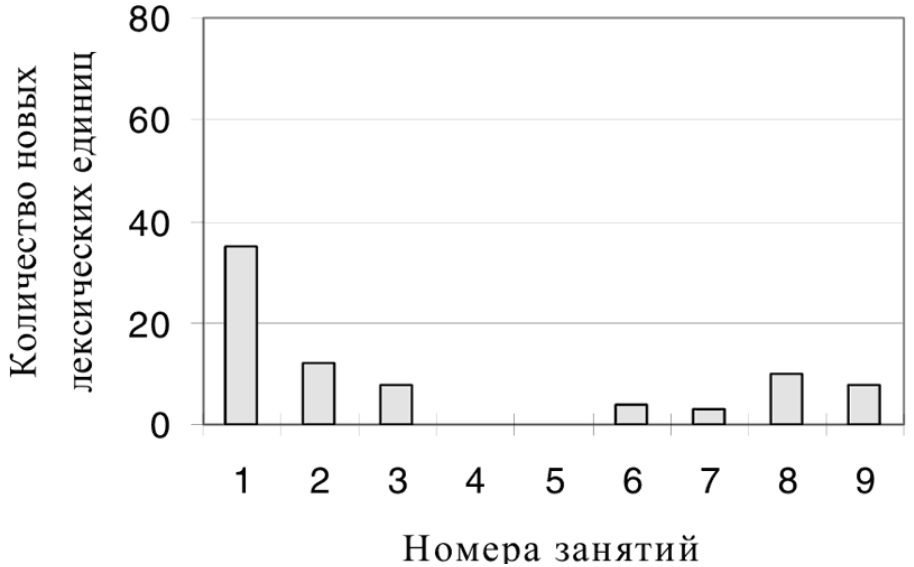


Рис. 25. **Зависимость количества новых лексических единиц, вводимых на первых занятиях курса математики на неродном языке (по: Левина, Сурыгин, 1995), от номера занятия**

Рассмотрим примеры использования недостаточно адаптированного языка. «Определение. Числа, **записываемые**[54] в виде…» (Шишкин, Евсин, Корнева, 1984, с. 24). И это практически в начале курса, когда иностранные студенты еще почти не владеют русским языком! Это предложение в учебнике для иностранцев надо строить, например, так: *числа, **которые можно записать** в виде…* или *числа, **которые записывают** в виде…*

Приведем более тонкий пример. В «Основы…» (ч. 3, 1993, с. 4) читаем: «Определение. Равносильные уравнения – это уравнения, у которых области определения **равны** и множества решений **совпадают**[55]». В учебной книге для российских студентов такая формулировка может быть приемлема с точки зрения литературного стиля, но не с точки зрения математики: понятие *„совпадение множеств“* не определено. Тем не менее, российскому студенту понятно, что слова *равны* и *совпадают* в данном контексте употреблены как синонимы. Но как догадаться об этом иностранному студенту, которому такая формулировка создает дополнительные трудности? Этот пример является хорошей иллюстрацией к тезису о том, что использование различных лексических единиц, грамматических конструкций для обозначения одного и того же понятия затрудняет понимание и усвоение учебного

материала учащимися. По-видимому, данное определение желательно сформулировать так: «Определение. Равносильные уравнения – это уравнения, у которых **равны** области определения и **равны** множества решений».

Рассмотрим особо проблему определений в учебной книге на неродном для студента языке. На самом деле эта проблема гораздо шире, она затрагивает не только определения, но и формулировки теорем, и вообще язык учебных текстов, причем не только на неродном для учащихся языке (Гомоюнов, 1993, 1996; Кесаманлы, Кесаманлы, Коликова, 1999; Кузнецова, 1997). При анализе проблемы определений будем исходить из методологического положения о том, что форма содержательна и использование различных грамматических форм для обозначения однородных предметов мысли методически необоснованно (Гомоюнов, Кесаманлы, Коликова, 1997).

Известно, что в вузовских учебниках по математике определения дают в совершенно различной форме. Это создает дополнительные трудности даже для российских студентов, у которых вследствие различного языкового оформления однотипных математических утверждений может происходить смещение центра трудности при изучении математики. Это совершенно недопустимо в учебных книгах на неродном для учащегося языке, особенно в пособиях для начального этапа обучения. Если и ставить задачу подготовки иностранного студента к чтению недостаточно лингвистически проработанной учебной литературы, то делать это надо очень постепенно и, конечно, по возможности на более поздних этапах изучения языка как средства обмена учебной и научной информацией. А что мы видим, например, в уже цитированном учебнике (Математика, 1987)?

Сначала определения вводятся через синтаксическую конструкцию «… – это…», что совершенно естественно. Но приведем несколько примеров.

«Натуральные числа, противоположные им числа и число нуль – это целые числа» (с. 7) (определяемое понятие стоит в конце). Через две строки – следующее определение: «Рациональное число – это число, которое можно написать в виде *m/n*» (с. 8) (определяемое понятие – в начале). На той же странице: «Модуль числа – его абсолютная величина» (опущено привычное уже студенту *это*).

На стр. 15 очередное определение формулируют уже с помощью синтаксической конструкции со словом *если*: «Множество задано, если известно свойство, которое имеют элементы этого множества»[56] (можно было: Задать множество –

это задать свойство элементов этого множества). «Два множества равны, если они состоят из одинаковых элементов» (с. 15) (можно было: Равные множества – это множества, которые состоят из равных элементов). Все на той же странице авторы используют новую синтаксическую конструкцию: «Множество, которое не содержит ни одного элемента, *называется* пустым множеством» (с. 15). Следующее определение ровно через две строки использует уже и глагол *называться*, и союз *если*: «Множество *B* называется подмножеством *A*, если каждый элемент множества *B* принадлежит множеству *A*» (с. 16). А еще через 10 строк для следующего определения используется опять новая синтаксическая конструкция: «Множества, элементы которых числа, – *есть* числовые множества» (с. 16).

Аналогично обстоит дело, например, и в учебных текстах по физике, что можно проиллюстрировать на примере учебника, допущенного Министерством высшего и среднего специального образования СССР в качестве учебного пособия для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах высших учебных заведений (Физика, 1983). Только среди определений, специально выделенных в тексте курсивом, и не принимая во внимание многочисленных контекстуальных определений, мы насчитали 15 различных грамматических конструкций. Справедливости ради следует сказать, что частота их использования существенно различна и в подавляющем большинстве случаев авторы используют лишь пять (см. табл. 9).

Но тогда тем более непонятно, зачем нужно вводить в текст (напомним – для иностранных учащихся) остальные 10 конструкций, которые все вместе использованы лишь примерно в 10 % определений. Обнаружить какую-либо систему в использовании различных грамматических конструкций не удается, ее нет. Довольно показательной иллюстрацией бессистемности является следующая выдержка:

«*Совокупность нескольких материальных объектов в физике называют системой. В механике системой называют совокупность физических тел.*

Таблица 9. **Относительная частота использования синтаксических конструкций в определениях (учебник «Физика» 1983)**

Конструкция определения	Частота использования
1. *Определяющее* называется *определяемым*	40%
2. *Определяющее* называют *определяемым*	17%
3. *Определяемым* называется *определяющее*	12%
4. *Определяемым* называют *определяющее*	13%
5. *Определяемое* — это *определяющее*	8%
6. Другие конструкции	10%

Силы взаимодействия тел данной системы называют внутренними силами. Силы, с которыми действуют на данную систему внешние тела, называются внешними силами.

Замкнутой системой называется система, на которую не действуют внешние силы»[57] (Физика, 1983, с. 87).

Этот отрывок содержит пять определений, для них использованы все четыре возможные конструкции с глаголом *называть*(*ся*) (вторая, четвертая, снова вторая, первая и, наконец, третья позиции в табл. 9). По-видимому, это оживляет текст, повышает его литературное качество, но вряд ли это оценят учащиеся, изучающие физику на неродном языке. Им такое разнообразие языковых средств, используемых для выражения однотипного содержания, к тому же сосредоточенных в небольшом фрагменте, лишь увеличивает трудности в понимании смысла написанного. Сколько дополнительных усилий понадобится учащемуся, изучающему физику на неродном языке, чтобы понять, почему в одном абзаце «силы взаимодействия тел данной системы **называют** внутренними силами», а «силы, с которыми действуют на данную систему внешние тела, **называются** внешними силами»?

Выше мы отметили, что в учебнике довольно значительна доля других конструкций определений, некоторые из которых совсем неудачны. Например, «*если при переходе луча из одной прозрачной среды в другую луч меняет свое направление на границе, то такое явление называется преломлением света*» (там же, с. 322). Корректнее (но в стиле того же учебника) построенная фраза, снабженная необходимыми типографскими выделениями, сразу становится значительно более легкой для восприятия: *изменение направления распространения луча на границе прозрачных сред называют* ***преломлением света***.

А сколько времени и усилий потребуется изучающему физику на неродном языке, чтобы разобраться в таком определении, конструкция которого встречается в учебнике единственный раз: «*тела называются электрически однородными, если их электрические свойства одинаковы в пределах всего объема*» (там же, с. 193)? Придерживаясь стиля цитируемого учебника, для иностранных учащихся это определение можно было бы

изложить в такой, например, редакции: *тело, которое имеет одинаковые электрические свойства по всему объему, называют* ***электрически однородным телом***.

Такой разнобой в форме определений – одного из важнейших элементов научных знаний – свидетельствует об отсутствии сколько-нибудь серьезной лингвометодической проработки учебных текстов. И это обычное явление, которое недопустимо и в учебных книгах на родном языке, не говоря уже об учебниках для иностранных учащихся.

Конечно, проблема определений чрезвычайно сложна и в методологическом, и в лингвистическом, и в дидактическом аспектах, поэтому мы далеки от мысли требовать полной унификации формы определений, да это и невозможно. Тем не менее, мы считаем необходимым подчеркнуть, что по крайней мере в учебных текстах на неродном для учащихся языке использование тех или иных грамматических конструкций для определения терминов должно быть лингвометодически обоснованным и выверенным. И если уж не удается унифицировать структуру определений, теорем и т. п., в учебных текстах на неродном для учащихся языке необходимо делать, по крайней мере, две вещи. Во-первых, четко выделять определения типографскими средствами и, возможно, словом *определение*, хотя последнее принято далеко не во всех дисциплинах. Во-вторых, желательно выделять определяемый термин, чтобы его положение в предложении сразу становилось понятным читающему. К тому же, выделение определяемого термина в какой-то мере поможет избежать определений «оригинальной» и неоправданно сложной структуры, подобной приведенным выше. Все это и означает в данном случае учет уровня владения языком обучения.

Заканчивая обсуждение принципа учета уровня владения языком, отметим, что для методически обоснованного, адекватного выбора педагогических действий преподавателю необходима осведомленность о поэтапных требованиях к языковым знаниям, коммуникативным умениям и речевым навыкам, которые определены в программе по русскому языку. В помощь преподавателям сформулирована единая система требований к деятельности преподавателя по учету уровня владения учащимися языком обучения (единый языковой режим), описаны элементы необходимых преподавателям лингвометодических знаний (Методические…, 1996). Определенные ориентиры обозначены в учебных программах по общенаучным дисциплинам. Например, в программе по химии (1997) к каждой теме курса сформулированы предметно-речевые

умения, которые необходимо сформировать у обучающегося на неродном языке. Среди предметно-речевых умений: давать определения, давать ответы на вопросы по теме, строить монологическое высказывание и т. п. Авторы программы по математике (1997) пошли по другому пути. Весь курс математики разбит на четыре этапа, которые соотнесены с характером математического материала и этапами изучения русского языка. Каждый этап изучения математики охарактеризован с точки зрения уровня владения учащимися языком обучения, даны рекомендации, на развитие каких предметно-речевых умений и на каких этапах целесообразно обращать внимание прежде всего. Однако цели в языковой области сформулированы общо, недостаточно конкретно и требуют диагностичной постановки. Тем не менее, несмотря на имеющиеся результаты, проблема требует дальнейшей разработки.

Итак, принцип *учета уровня владения языком обучения* реализуют в педагогической системе предвузовской подготовки иностранных учащихся:

– в языковом оформлении процесса обучения соответственно этапу изучения языка;

– в предметно-языковой координации (межпредметной координации в преподавании русского языка и общенаучных дисциплин);

– в выделении при изучении общенаучных дисциплин этапов, соотнесенных с этапами изучения языка (при сохранении целостности начальных этапов изучения и языка, и дисциплин);

– в требовании лингвометодической компетентности преподавателей.

Принцип учета адаптационных процессов

Под *адаптацией* понимают процесс приспособления организма к изменившимся условиям среды обитания, результатом которого является *адаптированность*. Выделяют социально-психологическую и физиологическую адаптацию, однако, подчеркивая общность физиологических механизмов адаптации, говорят и о социально-биологической адаптации (Шуревич, Зинковский, Пономарев, 1994; Зинковский, 1996). В особый вид выделяют адаптацию к новой педагогической системе или *академическую адаптацию* (Чернявская 1991; Ширяева, 1980)[58], которая имеет по крайней мере два аспекта: собственно учебный (переход в педагогическую систему более высокой ступени образования, то есть переход школа → вуз) и национально-культурный (адаптация к образовательной среде с другими национально-культурными традициями).

Некоторое представление о структуре понятия „*адаптация*“, принятой в зарубежных исследованиях, можно получить из описания вопросника одной из стандартных американских методик исследования адаптированности студентов – Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) (Baker, Syrik, 1989; Abe, Talbot, Geelhoed, 1998). Вопросник содержит четыре части, определяющие академическую адаптированность (academic adjustment), социальную адаптированность (social adjustment), личностно-эмоциональную адаптированность (personal-emotional adjustment) и «принятие» студентами данного учебного заведения (institutional attachment). С точки зрения нашего исследования интересно, что по двум разделам этого вопросника – «социальная адаптированность» и «принятие учебного заведения» – иностранные студенты дают заметно более низкие самооценки по сравнению с «домашними», американскими студентами (Abe, Talbot, Geelhoed, 1998; Kaczmarek, Matlock, Merta, Ames, Ross, 1994).

Действительно, обучение за рубежом начинается для иностранных учащихся с периода острых адаптационных процессов, характеризующихся значительным напряжением всех систем организма. Установлены влияние уровня адаптированности на учебную успешность иностранных учащихся и возможность целенаправленного управления процессом адаптации путем формирования адекватной системы учебной мотивации (Шаглина, 1987; Трусов, Шаглина, 1989), путем организованной системы педагогических воздействий, направленных на создание благоприятного психологического

климата (Иванова, Титкова, 1993), путем формирования общих учебных умений и их адекватной самооценки (Изотова, 1985), путем вовлечения иностранных учащихся в активные занятия спортом (Зинковский, 1996). Эффективность учебного процесса во многом зависит от уровня адаптированности личности учащегося, и существуют резервы повышения эффективности учебного процесса на основе учета уровня социально-психологической адаптированности (Иванова, Титкова, 1993). Отражением этой закономерности и является принцип *учета адаптационных процессов*, как принцип обучения впервые сформулированный нами (Сурыгин, Левина, 1996): процесс обучения и воспитания на неродном для учащихся языке необходимо строить в соответствии с уровнем социально-психологической, включая академическую, и физиологической адаптированности учащихся. Рассмотрим различные виды адаптации по порядку.

Физиологическая адаптация

Рассмотрим сначала физиологическую адаптацию, которая проходит через две ярко выраженные стадии: срочной и долговременной адаптированности. *Срочная адаптированность* достигается благодаря существующим в организме механизмам мобилизации резервных сил. После снятия стресс-фактора ресурсное обеспечение взаимодействия систем организма возвращается практически к прежнему состоянию. Неконтролируемое чрезмерно длительное и/или чрезмерно интенсивное влияние стресс-фактора может привести к повреждениям органов и систем организма, а наиболее чутко на любые внешние и внутренние изменения реагирует сердечно-сосудистая система. *Долговременная адаптированность* есть результат длительного воздействия на организм изменившихся факторов внешней среды. К долговременной адаптации (тренированности организма к воздействию стресс-фактора) приводит через многократную активизацию механизма срочной адаптации контролируемое, дозированное, многократное внешнее воздействие. При долговременной адаптированности ресурсное обеспечение взаимодействия систем организма переходит в качественно новое устойчивое состояние. Именно переход от срочной адаптированности к долговременной «знаменует собой узловой момент адаптационного процесса, так как именно этот переход делает возможной жизнь организма в новых условиях, расширяет сферу его обитания и свободу поведения в меняющейся среде» (Зинковский, 1996, с. 110).

Адаптация иностранных учащихся на начальном этапе обучения есть адаптация к комплексному стресс-фактору. Это обстоятельство имеет как отрицательную, так и положительную стороны. С одной стороны, множественность стрессовых воздействий обусловливает невозможность справляться с проблемами поочередно, «по мере их поступления», и является, по сути дела, дополнительным стресс фактором, что, безусловно, увеличивает психо-эмоциональное напряжение. С другой стороны, комплексность стресс-фактора позволяет избежать опасности гипертрофированного развития системы (или группы систем) организма, обеспечивающей адаптацию к какому-либо одному стресс-фактору. Более того, «односторонняя адаптация может существенно снизить резистентность к другим факторам, стать причиной жизненных срывов или болезней. Поэтому более естественно адаптировать организм к разнообразным факторам, что ведет от односторонней адаптации и одностороннего развития к комплексной адаптации и более гармоничному развитию и по существу означает адаптацию не только к данной среде обитания, но и к будущей» (Зинковский, 1996, с. 111). Иными словами, успешно осуществленная долговременная адаптация иностранных учащихся приводит к развитию психологических и физиологических приспособительных возможностей организма вообще.

Комплексный характер стресс-фактора, которому подвергаются иностранные учащиеся, требует применения адаптогенных средств широкого спектра действия. Исследователи видят главное такое средство в повышении двигательной активности, в занятиях физической культурой и спортом, прежде всего, в коллективных спортивных играх, где важной составляющей является взаимодействие и общение участников (Зинковский, 1996).

Особенности физиологической адаптации находят отражение в учебном процессе в педагогической системе предвузовской подготовки иностранных учащихся в виде:

– пониженной аудиторной нагрузки учащихся с постепенным ее наращиванием в период наиболее острой адаптации в первые 1,5–2 месяца обучения;

– повышенной двигательной активности учащихся (обязательные 6 часов занятий спортом в неделю в течение первых недель);

– рекомендации учитывать при планировании учебного процесса особенности физиологической адаптации иностранных учащихся, в частности, спад физической и умственной

работоспособности и повышение заболеваемости, в Петербурге, например, приходящиеся на февраль – март.

Социально-психологическая адаптация

Рассмотрим теперь проблему социально-психологической адаптации. Ее актуальность хорошо иллюстрирует, например, описание личного опыта адаптации американца, приехавшего учиться в Великобританию (Bruch, 1995). Этот случай позволяет сделать вывод, что даже переход в родственную культурную среду взрослого, в значительной мере подготовленного человека (к моменту приезда в Англию автор имел степень по английской литературе и британской философии, прослушал курсы по истории и географии Соединенного Королевства) может быть связан с существенными проблемами. Тем более нет сомнений в значимости адаптационных проблем для 18–20-летних молодых людей.

Обратимся к анализу факторов социально-психологической адаптации, выполненному в достаточно многочисленных исследованиях, и рассмотрим, какие же из них являются наиболее значимыми в процессе адаптации иностранных учащихся.

Безусловный интерес в аспекте проблемы социально-психологической адаптации имеет работа, представляющая результаты исследования влияния некоторых характеристик личности на психологическую устойчивость в условиях социально-психологической адаптации (Десятникова, 1995). Важнейшим фактором, определяющим психологическую устойчивость личности, автор считает уровень оптимизма (пессимизма), выраженный связанным с ним уровнем поисковой активности субъекта. Исследовалось влияние на психологическую устойчивость двух типов личностных характеристик: а) оптимистическая или пессимистическая оценка своих успехов или неудач; б) выраженность установки на поисковую активность. В результате исследования выявлены три типа поведения в условиях социально-культурной адаптации: а) возрастание поисковой активности в социальной сфере и тенденция к стереотипной активности в сфере межличностных отношений; б) сохранение поисковой активности в социальной сфере на фоне пассивного отказа от поиска или хаотическая (паническая) реакция в межличностной сфере; в) полный отказ от поисковой активности и общая пассивность. Исследователь делает вывод, что в условиях социально-психологической адаптации благоприятными факторами являются повышенная поисковая активность субъекта и оптимистическая оценка им ситуации.

Пассивно-выжидательную или паническую реакции, а также оптимистическую оценку субъектом результатов своей деятельности относят к неблагоприятным факторам.

На стимулирование оптимального с точки зрения социально-психологической адаптации поведения направлены, например, специальные программы, показавшие на практике свою эффективность, суть которых в «прикреплении» к иностранному студенту пары – «домашнего» студента (Abe, Talbot, Geelhoed, 1998). Роль последнего, по сути дела, как раз и состоит в естественном побуждении иностранного студента к активности в социальной и межличностной сфере.

Очень интересный материал был опубликован В. П. Трусовым и Н. Д. Шаглиной (1989) – результаты анкетирования по методике ЮНЕСКО около 300 иностранных учащихся предвузовского этапа обучения. Анкетирование осуществлялось по 22 факторам адаптации. К сожалению, данные относятся к 1984/85 учебному году и, возможно, несколько устарели, так как заметно изменился социальный состав учащихся и перечень стран, из которых они прибывают. Тем не менее, приведем факторы адаптации, сгруппировав их в три блока в соответствии с результатами анкетирования, которые для удобства восприятия мы по данным исследователей пересчитали в проценты. Группу наиболее значимых факторов (ранжированы по убыванию значимости) составили[59]:

1) мало возможностей для отдыха и спорта (55 % респондентов);
2) мало контактов с местными студентами;
3) финансовые проблемы;
4) мало практики в русском языке;
5) трудности с русским языком;
6) мало контактов с местными жителями;
7) трудности привыкания к пище (33 % респондентов).

В следующую группу мы включили восемь «средних» факторов:

1) трудности привыкания к климату (27 % респондентов);
2) депрессия;
3) недостаточная предыдущая подготовка;
4) проблемы взаимоотношений с противоположным полом;
5) отсутствие собственного рабочего места;
6) проблемы с экзаменами;
7) трудности учебных курсов;
8) изменения в намерениях (16 % респондентов).

Наконец, в группу наименее замечаемых иностранными учащимися факторов вошли:

1) недостаток информации о прогрессе в занятиях (15 % респондентов);

2) слабое здоровье;

3) трудности оценки своего уровня знаний;

4) недостатки в структуре и направленности учебных программ;

5) недостаточно персональных консультаций;

6) трудности общения с администрацией;

7) недостаточная мотивация учения (9 % респондентов).

Отметим, что ранги факторов адаптации достаточно сильно разнились в зависимости от региона, из которого прибыли учащиеся.

М. А. Иванова и Н. А. Титкова изучали адаптацию к традиционным факторам также методом анкетирования и на выборке в 235 человек в 1991 году получили следующее ранжирование факторов по значимости (в порядке убывания) (Иванова, Титкова, 1993):

1) жизнь и общение в общежитии;

2) интернациональный состав учебного потока;

3) социально-бытовые условия жизни;

4) система обучения на подготовительном факультете;

5) жизнь без родных и близких;

6) климатические условия.

Отметим, что несмотря на довольно высокий ранг трудности адаптации к интернациональному составу учебного потока, 75 % учащихся одобрили именно такой принцип формирования учебных групп. В потоках, сформированных по регионально-национальному принципу, лишь 25 % учащихся удовлетворены составом учебных групп.

Интересно сравнить приведенные выше результаты с результатами исследования 1200 иностранных студентов из 14 стран, обучающихся в Великобритании (Bruch, 1995). В ответах на вопросы анкеты они указали следующие основные трудности начального периода адаптации, с которыми им пришлось столкнуться (ранжированы по значимости):

1) «смешивание» с британскими студентами (42 % респондентов);

2) погода;

3) тоска по дому;

4) адаптация к методике обучения;

5) язык;
6) чувство изолированности;
7) пища;
8) местные привычки, обычаи;
9) обустройство, поиск жилья (27 % респондентов).

Как видим, эти данные в целом коррелируют с результатами описанных выше отечественных исследований. Особенно хорошее соответствие наблюдается с данными второго исследования. Расхождения в результатах, по-видимому, можно объяснить различным социальным составом студентов, составивших выборку, материальным положением их семей, укладом жизни в Великобритании и России, обеспеченностью системы высшего образования в этих странах и т. п.

М. А. Иванова и Н. А. Титкова анализировали также нетрадиционные факторы (влияние психологической атмосферы в группе на успешность обучения, влияние социометрического статуса преподавателя[60] на психологический климат в учебном потоке; взаимозависимость и взаимовлияние социометрического статуса преподавателя и психологического климата на ускорение адаптационных процессов, на успешность обучения). Авторы пришли к следующим выводам:

– деятельность преподавателя в большей мере должна быть направлена на подготовку личности учащегося к новым условиям его жизнедеятельности, на помощь в преодолении трудностей адаптации;

– эффективность учебного процесса на этапе предвузовской подготовки зависит от уровня адаптированности личности учащегося и может быть повышена на основе учета закономерностей социально-психологической адаптации;

– необходима система педагогического воздействия для сокращения сроков адаптации с целью повышения качества обучения.

Несколько иные наиболее значимые факторы адаптации по сравнению с исследованиями В. П. Трусова и Н. Д. Шаглиной, и М. А. Ивановой и Н. А. Титковой приводят О. Л. Камардина и О. В. Корчагина (1997). Они называют:

1) климатические условия;
2) жизнь без родных и близких;
3) проживание в общежитии.

Из работы не совсем ясно, как получен такой результат, но, по-видимому, он является следствием анкетирования учащихся в начале учебного года. В этом случае расхождение результатов

вполне объяснимо и является доказательством динамики значимости факторов адаптации для иностранных учащихся в течение учебного года. Кроме того, по данным О. Л. Камардиной и О. В. Корчагиной, фактором, к которому наиболее трудно адаптироваться, иностранные учащиеся считают учебный процесс. Вероятно поэтому все названные выше исследования в отдельный вид выделяют адаптацию к новой педагогической системе или академическую адаптацию, к описанию которой мы переходим.

Академическая адаптация

В публикациях встречаются различные, иногда весьма развернутые определения понятия *академическая адаптация*[61]. Мы исходим из наиболее общего определения, трактующего *адаптацию* как процесс приспособления организма к изменившимся условиям среды обитания. Если мы говорим об адаптации учащегося к педагогической системе, то под «организмом» следует понимать учащегося (субъект деятельности), а под «средой обитания» – педагогическую систему.

Такое понимание сравнительно близко к определению *адаптации к новой педагогической системе* как «формирования устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающей адекватное поведение субъекта деятельности для эффективного достижения целей педагогической системы» (Иванова, Титкова, 1993, с. 3). В этом определении, однако, непонятно, что такое «адекватное для эффективного достижения целей поведение», поэтому мы придерживаемся более простого и, как представляется, более ясного определения: *академическая адаптация – это адаптация учащегося к педагогической системе*.

Мы уже отмечали, что иностранные учащиеся прибывают из разных стран, имея ограниченный опыт учебной деятельности, отражающий национально-культурную специфику (о традициях в обучении см., например, Живулин, 1998; Моренко, 1998, 1998а; Московкин, 1998; Bracey, 1999; Klineberg, Hull, 1979). Даже для обучающихся на родном языке переход школа → вуз требует особого внимания (Щуревич, Зинковский, Пономарев, 1994), а для иностранных учащихся академическая адаптация имеет по крайней мере два аспекта: собственно учебный (переход в педагогическую систему более высокой ступени образования, то есть переход школа → вуз) и национально-культурный (адаптация к образовательной среде с другими национально-

культурными традициями). Содержанием адаптации к педагогической системе в этом случае является освоение присущих российской высшей школе видов и организационных форм учебной деятельности. В то же время, иностранные учащиеся начинают свою учебную деятельность в российском вузе с занятий по русскому языку, организационные формы которых в силу специфики методики преподавания русского языка как иностранного не могут в полной мере соответствовать организационным формам системы высшего образования. Выполнять эту функцию призваны общенаучные дисциплины.

Проблема адаптации является одной из самых изучаемых в сфере обучения иностранных студентов. Опубликованы монографии (Иванова, Титкова, 1993, 1993а, 1994; Щуревич, Зинковский, Пономарев, 1994; Klineberg, Hull, 1979), сборники статей (Научные…, 1987), защищены диссертации (Ширяева, 1980; Чернявская, 1991), проблема адаптации в той или иной степени находит отражение практически в любом сборнике научно-методических материалов по проблемам обучения иностранных студентов. Очень содержательными нам представляются работы по социально-психологической адаптации, выполненные М. А. Ивановой, Е. Ф. Изотовой и Н. Д. Шаглиной под руководством В. П. Трусова, их развитие в исследованиях М. А. Ивановой и Н. А. Титковой, а также работы А. В. Зинковского по биологической адаптации и диссертационное исследование Т. П. Чернявской по академической адаптации (1991). Объем книги не позволяет остановиться подробнее на многих аспектах проблемы адаптации иностранных учащихся, для этого нужна отдельная монография. Здесь мы привели лишь наиболее существенные, на наш взгляд, положения.

Принцип *учета адаптационных процессов* в педагогической системе предвузовской подготовки реализуют как:

– учет закономерностей процесса социально-психологической (включая академическую) и физиологической адаптации при планировании и организации учебно-воспитательного процесса (пониженная аудиторная нагрузка с постепенным ее наращиванием и повышенная двигательная активность учащихся (обязательные 6 часов занятий спортом в неделю) в период наиболее острой адаптации в первые 1,5–2 месяца обучения; учет периодов спада физической и умственной работоспособности и повышения заболеваемости);

– особая роль преподавателя, направленная на корректное, тактичное смягчение адаптационных процессов, на создание особых отношений сотрудничества в системе «преподаватель –

студент», благоприятного психологического климата в учебной группе, формирование у учащихся адекватной учебной мотивации;

– специально разработанная система средств и методов педагогического воздействия с целью повышения эффективности процесса адаптации и сокращения ее сроков (в частности, информирование учащихся о закономерностях адаптации и способах смягчения ее неприятных эффектов, оригинальную форму которого предложила, например, М. А. Иванова (1998а) в виде свода «золотых правил», адресованных иностранным учащимся);

– система воспитательной и внеаудиторной работы, направленная на стимулирование поисковой активности иностранных учащихся в социальной сфере;

– постепенное введение в учебный процесс присущих российской высшей школе видов и организационных форм учебной деятельности.

Принцип учета национально-культурных особенностей

Принцип учета национально-культурных особенностей обусловлен спецификой процесса обучения и организационных форм в педагогической системе предвузовской подготовки иностранных учащихся и тесно связан с принципом учета адаптационных процессов в аспекте социально-психологической адаптации[62]. Принцип учета национально-культурных особенностей выражает закономерную связь между учебной успешностью иностранных учащихся и степенью учета их национально-культурного своеобразия в учебно-воспитательном процессе. Главной особенностью рассматриваемой педагогической системы является реализация учебно-воспитательного процесса в условиях межкультурного взаимодействия, которое обусловлено различным национально-культурным опытом его субъектов. Поэтому в формулировке *принципа учета национально-культурных особенностей* мы указываем, что процесс обучения и воспитания на неродном для учащихся языке необходимо строить с учетом особенностей межкультурного взаимодействия и национально-культурных особенностей учащихся, создавая благоприятные психологические условия для обучения и воспитания. При этом под особенностями межкультурного взаимодействия необходимо понимать также национально-культурную специфику восприятия преподавателями национально-культурных особенностей учащихся. К аналогичному выводу приходят Л. А. Марюкова и С. А. Тихомиров (Марюкова, 1999, с. 9; Тихомиров, Марюкова, 1999): «Предполагается, что преподаватель не только студента, но и **себя** должен рассматривать как представителя определенной культуры». На необходимость иметь представление об особенностях партнера и о своих собственных как на важный фактор успешности межкультурного взаимодействия указывают и зарубежные исследователи (например, Kakouridis, 1996). Реализация принципа учета национально-культурных особенностей в педагогической системе предвузовской подготовки иностранных учащихся предъявляет определенные требования к профессиональной подготовке преподавателей, речь о которых ниже.

Строго говоря, принцип учета национально-культурных особенностей можно было бы не выделять в отдельное положение, а рассматривать как один из аспектов принципа учета

адаптационных процессов. Тем не менее, влияние фактора межкультурного взаимодействия на учебно-воспитательный процесс в системе предвузовской подготовки иностранных учащихся столь велико, что выделение принципа учета национально-культурных особенностей представляется и необходимым, и обоснованным. Отсутствие четко сформулированного принципа приводит, например, к тому, что учет национально-культурных особенностей необоснованно трактуют лишь как некий методический прием в ряду других методических приемов (Марюкова, 1999, с. 11).

Проявления национально-культурной специфики в рассматриваемой педагогической системе весьма многообразны. Например, исследователи отмечают разный стиль поведения учащихся в зависимости от национально-культурных традиций: различные культуры допускают различное личное пространство при общении, могут по-разному трактовать невербальные сигналы (Живулин, 1998). Учащиеся из различных регионов имеют характерные особенности коммуникативного поведения (Дьякова, Еремина, Мруць, 1997, 1998). По-разному влияет на успешность студентов из разных регионов мотивированность, связанная с будущей профессией (Марюкова, 1999; Аркаченков, Марюкова, 1999). Важным фактором успешности педагогического процесса является адекватность представлений преподавателей о студентах различных национальных регионов (Горошенко, Изотова, Ладанова, 1987). Вообще, так называемые *этнические стереотипы*[63], которые складываются в процессе взаимодействия преподавателей и учащихся, имеют большое значение для правильного выбора стиля педагогического общения. Так, в силу национально-культурных особенностей поведения и национально-культурных особенностей его оценки преподавателями учащиеся одного региона могут представляться «удобными» для педагогического процесса, а другого – «неудобными». В результате у преподавателей часто формируется преимущественно позитивный этнический стереотип в отношении одних учащихся и преимущественно негативный – в отношении других. Такая абсолютизация этнических стереотипов (равно и позитивных, и негативных) неблагоприятно сказывается на педагогическом общении и, следовательно, на эффективности учебного процесса.

Национально-культурные особенности учащихся весьма желательно принимать во внимание при формировании учебных групп с целью оптимизации их национального состава и создания творческой рабочей атмосферы (Иванова, 1980; Марюкова, 1999). К сожалению, в современной практике этой рекомендации редко

удается следовать из-за растянутого во времени заезда и малочисленности учащихся в большинстве структур, осуществляющих предвузовскую подготовку иностранцев. Поэтому в современных условиях в дополнение к рекомендациям по национальному составу учебных групп актуальной является разработка рекомендаций по оптимизации учебного процесса в условиях взаимодействия конкретных культур. Это направление, насколько нам известно, практически не разработано.

Национально-культурные особенности учащихся, точнее приобретенный ими опыт учебной деятельности в педагогической системе, имеющей национально-культурную специфику, влечет за собой необходимость выбора адекватного процесса обучения и его организационных форм. При этом принцип учета национально-культурных особенностей требует принимать во внимание при реализации учебно-воспитательного процесса предшествующий учебный опыт учащихся. Некоторые исследования указывают на необходимость использования регионально-ориентированных и национально-ориентированных[64] методик (Дифференцированный…, 1986; Изотова, Ладанова, Шершнева, 1987). Примечательно, например, что международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования «не выявило **ни одного фактора**[65], который оказывал бы одинаковое влияние на результаты тестирования в разных странах. ‹…› Социально-экономические условия, культурные традиции, сложившаяся практика образования создают сложные системы, в которых один и тот же фактор неоднозначно влияет на качество образования» (Ковалева, 1999, с. 14).

В пользу сказанного говорят и результаты основательного диссертационного исследования А. Б. Гурина (1994). Он утверждает, что когнитивные и деятельностные установки иностранных учащихся, играющие важную роль в процессе обучения, развиваются в определенной материальной и культурной среде, в которой формируется соответствующий этнос. Особенности среды, ее восприятия и познания находят отражение и в языке, в отраженных в его структурах способах восприятия и познания мира. «Разные языки – это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные ви́дения его…» – писал В. Гумбольдт (1984, с. 73). Поэтому познавательная деятельность средствами разных языков протекает неодинаково, следовательно, на неродном иначе, чем на родном. А. Б. Гурин формулирует это как проблему этнопсихологической обусловленности процесса познания действительности

средствами неродного языка и задается вопросом о методиках обучения, обеспечивающих наибольшую эффективность такого познания для учащихся различных этнических групп. Трактуя изучение неродного языка как деятельность учащегося по освоению новой культурной среды, специальным образом упорядочиваемой преподавателем, А. Б. Гурин приходит к однозначному выводу, что методики обучения учащихся из различных регионов мира не могут быть стереотипными. Они должны принимать в расчет национально-культурные особенности когнитивных и деятельностных установок, специфику речевой деятельности на неродном и родном языках.

Рассмотрим в качестве примера небольшое исследование, которое иллюстрирует конкретное применение принципа учета национально-культурных особенностей. В последние годы в российских вузах значительно возросло количество китайских студентов. С целью определения особенностей потенциальной (что должны знать и уметь) и реальной (что знают и умеют) математической подготовки китайских учащихся, поступающих в российские вузы, мы предприняли анализ учебных документов (учебники старших классов китайской школы) и провели вступительное тестирование (Шаглина, Сурыгин, 1999).

Материал учебников математики для 10–12 классов китайской школы несколько отличается от современных российских учебников и программ (Обязательный…, 1998): в них дополнительно представлены комплексные числа, метод математической индукции, комбинаторика и бином Ньютона, предел последовательности, больше внимания уделено доказательству неравенств. Вместе с тем, некоторые разделы российской программы помечены как необязательные (например, обратные тригонометрические функции и, следовательно, тригонометрические уравнения; производная), а некоторые разделы (начала интегрального исчисления) вообще отсутствуют. Завершает китайский учебник раздел по теории вероятностей, отсутствующий в российской школьной программе, являющийся, впрочем, необязательным для изучения.

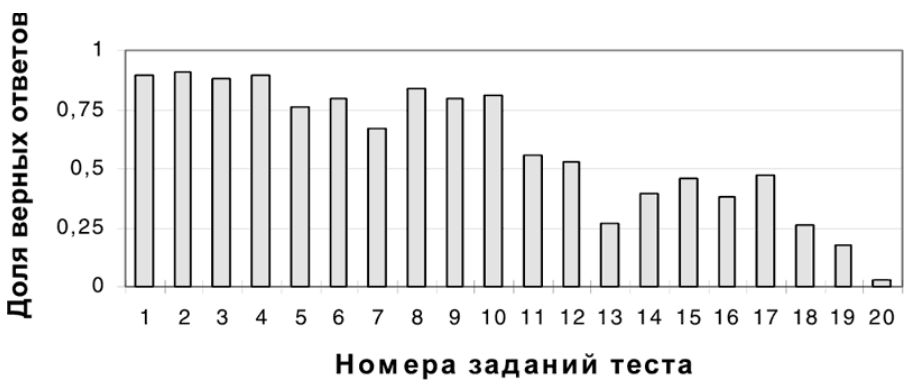


Рис. 26. **Гистограмма результатов входного тестирования китайских учащихся по математике**

Тестирование учащихся проводилось нами по отработанным в течение многих лет тестам, которые содержат 20 заданий из различных разделов школьного курса математики. Результаты тестирования около 120 учащихся позволяют определить области сильной и слабой математической подготовки. На основании данных гистограммы (рис. 26) можно сделать вывод, что китайские учащиеся хорошо (>75 % правильных ответов) владеют арифметикой (техника счета и понятия пропорции и процента); выполняют элементарные тождественные преобразования и решают линейные уравнения и их системы, квадратные уравнения; удовлетворительно (>50 % правильных ответов) выполняют более сложные тождественные преобразования алгебраических выражений, владеют начальными понятиями аналитической геометрии (написать уравнение прямой по графику, найти расстояние между двумя точками); слабые знания (>25 % правильных ответов) демонстрируют в области тождественных преобразований иррациональных выражений, в области тригонометрии, решения дробно-рациональных и показательных неравенств; допускают существенные ошибки при решении логарифмических уравнений, не умеют вычислять производные (<25 % правильных ответов). Полученные результаты показывают, что средний уровень математической подготовки китайских учащихся, приезжающих учиться в Россию, соответствует 9 классам российской школы, материалом 10–11 классов они владеют слабо. Аналогичные результаты получаются и для других дисциплин. Поэтому во время предвузовской подготовки таким учащимся необходимо изучать не только русский язык, но и курс математики и другие общенаучные дисциплины.

Вступительное тестирование учащихся и результаты анализа содержания обучения математике в старших классах китайской

школы позволяют внести необходимые коррективы в календарно-тематические планы на основе учета национально-культурных традиций китайской школы в области математической подготовки.

Интересны результаты другого исследования – сравнения математической подготовки американских школьников и их сверстников – детей китайских иммигрантов. Оказывается, что при примерно равном уровне успешности обеих групп стратегии решения задач существенно отличаются. Автор исследования полагает, что такая ситуация отражает различия в подходах к преподаванию математики в двух культурах: если американские учителя прежде всего озабочены тем, чтобы их ученики приобретали конкретный опыт, то их китайские коллеги убеждены, что конкретные примеры – лишь средство для овладения математическими понятиями (Bracey, 1999).

Таким образом, учет национально-культурных особенностей субъектов педагогического процесса (учащихся и преподавателей) является необходимым условием эффективного функционирования педагогической системы предвузовской подготовки. Принцип *учета национально-культурных особенностей* имеет следующее содержание:

– учет особенностей национальных систем образования, национальных систем преподавания дисциплин, дидактических традиций;

– использование национально-ориентированных, регионально-ориентированных методик преподавания русского языка как иностранного и общенаучных дисциплин;

– выбор стиля педагогического общения, адекватного национально-культурной принадлежности учащихся;

– формирование оптимальных по национальному составу учебных групп;

– использование рекомендаций по построению учебного процесса в условиях взаимодействия конкретных культур в учебном коллективе;

– учет положительного (перенос) и отрицательного (интерференция) влияния родного языка при обучении русскому языку как иностранному;

– необходимость специальной подготовки преподавателей.

Принцип лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей

При обсуждении принципов обучения на неродном языке мы уже отмечали необходимость специальной профессиональной подготовки преподавателей, работающих с иностранными учащимися. Особенности педагогической системы (обучение на неродном языке учащихся, параллельно овладевающих языком обучения, ориентированных на определенную профессиональную область и имеющих национально-специфический опыт учебной деятельности, в условиях интенсивной социально-психологической и физиологической адаптации и межкультурного взаимодействия) предъявляют к профессиональному мастерству преподавателя нетрадиционные требования. Умение строить учебный процесс в иноязычной аудитории в условиях взаимодействия культур закономерно влияет на эффективность педагогической системы. Это влияние мы фиксируем в принципе *лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей*: для успешной реализации целей обучения на неродном для учащихся языке необходим определенный уровень лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей.

Обычно требования к подготовке преподавателей не формулируют в системе дидактических принципов. Однако, если руководствоваться технологическим подходом, свойственным современной дидактике, уровень профессионального мастерства преподавателя является существенным фактором эффективности педагогической технологии. «Обязательное условие при разработке педагогической технологии – взаимное соответствие и согласование компонентов процесса обучения: целей обучения, содержания образования, организации учебного процесса, методов и средств обучения, **квалификации преподавателей**[66], способов оценки достигаемых результатов» (Кесаманлы, Коликова, 1996, с. 79–80). Ответ на вопрос: кто может надежно реализовать педагогическую технологию? – одна из краеугольных проблем технологического подхода: преподаватель, точнее, уровень его компетентности, его квалификация, мыслятся неотъемлемыми элементами *технологии обучения*, которая предполагает, что «строгое определение целей обучения (почему и для чего?) должно содействовать отбору и построению

содержания (что?), организации учебного процесса (как?), методов и средств обучения (с помощью чего?), а также **учитывать необходимый уровень квалификации вузовских преподавателей и вспомогательного персонала**[67] (кто?) и методы оценки достигаемых результатов обучения (так ли» (Янушкевич, 1986, с. 27). Исходя из этих соображений мы рассматриваем требования к квалификации преподавателей, обусловленные спецификой педагогической системы, в качестве одного из важных принципов в системе принципов обучения.

Необходимость дополнительной профессиональной подготовки преподавателей, работающих с иностранными учащимися, понята уже достаточно давно. Например, один из выводов диссертационного исследования Т. П. Чернявской констатирует «необходимость повышения значимости и качества психолого-педагогической подготовки преподавателей технических вузов» (1991, с. 15). Но глубокая психолого-педагогическая подготовка необходима всем преподавателям вузов и в первую очередь преподавателям общенаучных дисциплин, поэтому в этом положении самом по себе нет ничего от специфики работы с иностранными учащимися. В то же время, сформулированный нами принцип дает ясное представление о приоритетах в дополнительной профессиональной подготовке преподавателей, работающих в интернациональной аудитории.

В принципе лингвометодической и поликультурной компетентности для удобства и краткости формулировки объединены два мало связанных между собой требования – требование лингвометодической и требование поликультурной компетентности. Поэтому рассмотрим их раздельно.

Лингвометодическая компетентность

Под лингвометодической компетентностью мы понимаем практическое владение основами методики преподавания русского языка как иностранного. Понятно, что требование лингвометодической компетентности относится прежде всего к преподавателям общенаучных дисциплин, так как для преподавателей русского языка лингвометодическая компетентность составляет основу профессиональной квалификации.

Функциям преподавателей общенаучных дисциплин по обучению языку, их задачам по формированию коммуникативной компетентности иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения на этапе предвузовской подготовки посвящено немало работ, в которых обоснованы,

в частности, следующие положения:

1) необходимость участия в обучении иностранных учащихся общению в учебно-научной сфере преподавателей всех дисциплин, необходимость в этом отношении «встречного движения» преподавателей русского языка и общенаучных дисциплин (Митрофанова, 1990);

2) использование «междисциплинарной методики обучения» учебно-научному общению на занятиях по общенаучным дисциплинам как одного из наиболее значимых факторов успешности обучения иностранных учащихся (Чернявская, 1991, с. 15);

3) необходимость установления оптимального соотношения между действиями преподавателей русского языка и общенаучных дисциплин, оптимизации методов обучения русскому языку на занятиях по общенаучным дисциплинам, внедрение концепции единого языкового поля как условие повышения эффективности обучения;

4) необходимость постоянного внимания преподавателей общенаучных дисциплин к языковому оформлению занятий (Изотова, Ладанова, Шершнева, 1987);

5) необходимость знания преподавателями общенаучных дисциплин основ методики преподавания русского языка как иностранного и умений применить эти знания в ходе обучения общенаучным дисциплинам;

6) необходимость специальных методических рекомендаций для преподавателей общенаучных дисциплин по методике преподавания русского языка как иностранного.

В наиболее обобщенном виде проблема методических рекомендаций преподавателям общенаучных дисциплин по обучению на неродном языке разработана Т. И. Капитоновой, Г. И. Кутузовой, В. В. Стародуб, Г. А. Плоткиной, Л. Г. Роговой (Методические…, 1986; 1996). Авторы рекомендаций в качестве основного инструмента реализации преподавателями функции обучения языку предлагают *единый языковой режим* (*единое языковое поле*), который понимают как систему требований по учету уровня владения учащимися языком обучения на занятиях по общенаучным дисциплинам. Основные требования к преподавателям-предметникам с позиций концепции единого языкового поля сводятся к следующему:

1) знать учебную программу по русскому языку, поэтапные требования к знаниям, умениям и навыкам иностранных учащихся;

2) методически корректно с точки зрения методики преподавания русского языка как иностранного использовать

виды и организационные формы учебной деятельности, темп и дозировку предъявления учебного материала;

3) соблюдать нормы современной русской литературной речи;

4) учитывать, что минимальной единицей обучения русскому языку является предложение;

5) целенаправленно работать над обучением общению в учебно-научной сфере, предъявлять учащимся образцы выполнения типичных речевых действий и добиваться от учащихся правильного их выполнения;

6) целенаправленно работать над обучением учащихся чтению учебной литературы и записи лекций[68].

Без дальнейших пояснений понятно, что реализовать в практической работе все требования единого языкового режима может только преподаватель, обладающий лингвометодической компетентностью.

Однако в реализации идеи единого языкового режима есть определенные проблемы. Показательной нам представляется, например, фраза о том, что «одной из важных задач ‹…› является установление **по возможности**[69] единого языкового режима» (Сурканова, с. 64): идея единого языкового режима в полной мере так и не работает. Причин этому, на наш взгляд, несколько.

Во-первых, единый языковой режим с момента появления идеи (Методические…, 1986) так и не приобрел форму, удобную для преподавателей общенаучных дисциплин. В результате его требования воспринимаются формально, преподаватели не улавливают в особенностях преподавания на неродном языке широких возможностей для педагогического творчества, у них не возникает готовности к учету языкового аспекта в обучении и внутренней потребности эту готовность реализовать.

Во-вторых, одним из видимых проявлений внедрения единого языкового режима на лексическом уровне являются методические разработки по межпредметной координации, связанные с составлением понедельных планов ввода лексики (Система…, 1993), тематических карт и карт преемственности (Реализация…, 1990; Губарева, Щербакова, 1990). Не отрицая важных положительных моментов такой работы (создание словарей, уяснение последовательности ввода лексики и т. п.), отметим, что жесткие планы ввода лексики просто не могут работать исходя из общенаучных соображений: надежность системы падает с возрастанием числа элементов и связей между ними. Любые праздничные дни, пропуски, срывы, отмены и переносы занятий, индивидуальность учащихся и групп, – словом, все то, что неизбежно сопровождает реальный, живой учебный процесс, –

требует постоянной корректировки понедельных планов, карточек и т. д. и т. п. К примеру, с внедрением кафедрой математики в учебный процесс принципиально нового вводного курса («Введение в математику на русском языке как иностранном» (Левина, Сурыгин, 1995)) оказался устаревшим понедельный план ввода лексики, изданный всего двумя годами раньше (Система…, 1993). Кроме того, из практики хорошо известно, что у иностранных учащихся на начальном этапе обучения нет эффекта переноса знаний с одной дисциплины на другую, поэтому введение понятия, например, *„вещество“* на занятиях по химии совершенно не означает автоматическую идентификацию этого понятия при его появлении в курсе физики. Мы не имеем возможности остановиться здесь на психолого-педагогической трактовке этого эффекта, лишь заметим, что междисциплинарная координация в случае обучения на неродном языке имеет существенные особенности, а попытки ее осуществления в виде понедельных планов ввода лексических единиц нерациональны.

Наконец, в-третьих, проблемы в реализации единого языкового режима, как представляется, связаны и с методологией подхода: подход с позиции преподавания русского языка, обременяющий преподавателя дополнительными, не связанными с преподаваемой дисциплиной требованиями, приводит к тому, что верные в основе идеи хотя и остаются весьма полезными, но не дают того эффекта, на который можно было бы рассчитывать. В методических рекомендациях (Методические…, 1996) как раз и реализован подход с позиций методики преподавания русского языка как иностранного. Такой взгляд на проблему также необходим, он играет важную и положительную роль. Но его развитие состоит в разработке подхода с позиций теории обучения на неродном языке.

Ключевая идея нашей концепции роли преподавателей общенаучных дисциплин в обучении учащихся неродному языку как языку обучения состоит в том, что задачей преподавателей общенаучных дисциплин является создание на своих занятиях оптимальных условий для формирования у учащихся коммуникативной компетентности в учебно-научной сфере общения по ходу изучения материала дисциплины. Это ни в коей мере не равнозначно задаче обучать на занятиях по дисциплинам речевой деятельности, главной задачей преподавателей общенаучных дисциплин остается обучение дисциплине на требуемом уровне. И лишь сопутствующей целью является языковая – формирование коммуникативной компетентности в учебно-научной сфере. Здесь следует сказать, что аналогичные

задачи стоят и при обучении на родном языке. Например, Е. И. Мотина проводит определенную параллель между обучением на родном и неродном языке, утверждая, что язык науки в основном составляют «различные термины и терминологизированные слова. А эти элементы являются новыми не только для иностранных студентов, но и для лиц, владеющих русским языком, и подлежат заучиванию в равной мере теми и другими, т. е. это та часть языкового учебного материала по специальности, которая не составляет собственно специфику языка как иностранного» (1988, с.53). С этим можно согласиться лишь частично. Конечно, обе категории учащихся в процессе обучения овладевают языком науки, заучивают «термины и терминологизированные слова». Но сам процесс «заучивания» обусловлен предшествующим языковым опытом, который у носителей языка несопоставимо богаче. Поэтому если при обучении на родном языке лингводидактический компонент находится на втором плане и часто его наличие субъекты педагогического процесса даже не вполне осознают, то при обучении на неродном языке все обстоит иначе. Это требует от преподавателей, работающих в интернациональной аудитории:

– планирования и реализации лингводидактических целей наряду с целями изучения дисциплины;

– введения коммуникативного компонента в проектируемые педагогические ситуации;

– планирования занятий и составления пособий с учетом реальных коммуникативных потребностей студентов и в соответствии с уровнем их коммуникативной компетентности;

– лингвометодического оформления занятий и пособий в соответствии с уровнем владения языком;

– планирования и использования адекватных методических приемов, языковых средств и речевых способов презентации учебного материала;

– планирования речевых действий учащихся и приемов их мотивации;

– практического владения приемами поддержания у учащихся мотивации к выполнению речевых действий;

– предъявления учащимся образцов выполнения стереотипных речевых действий и требования им следовать;

– дозирования предъявляемого учебного материала и заданий по объему содержания и темпу предъявления;

– активизации учебного материала в речи учащихся;

– осуществления квалифицированного контроля коммуникативного компонента лингводидактических целей

и корректировки речевых действий учащихся в случае необходимости.

По сути дела, речь идет о методически выверенной (с точки зрения методики преподавания русского языка как иностранного) структуре занятий и системе заданий, обеспечивающих и усвоение учебного материала по дисциплине, и формирование коммуникативной компетентности в «фоновом» режиме. Это возможно сделать только при определенном, достаточно высоком уровне лингвометодической компетентности преподавателей общенаучных дисциплин.

Выделение требования лингвометодической компетентности в особый принцип отражает несколько иной по сравнению с «Методическими рекомендациями…» (1996) подход. Требования по учету на занятиях по общенаучным дисциплинам уровня владения учащимися языком обучения (единый языковой режим) формулируются как нечто внешнее, не переходящее во внутренний план преподавателя. В то же время, принцип лингвометодической компетентности подразумевает такую базирующуюся на лингвометодических знаниях ориентировочную основу действий преподавателя в любой педагогической ситуации, что, например, выполнение требований единого языкового режима не является для преподавателя внешним, цели и задачи формирования коммуникативной компетентности у учащихся включаются в систему целей педагогической деятельности самого преподавателя.

Лингвометодическая компетентность преподавателей позволяет:

– методически целесообразно раскрывать в практической учебной работе принципы достижения цели обучения во взаимосвязи языкового, общенаучного и адаптационного компонентов; коммуникативности; учета уровня владения учащимися языком обучения;

– обеспечить адекватное для данной педагогической системы осуществление преподавателями своих функций;

– создать условия для эффективного профессионального общения в педагогическом коллективе: облегчить взаимодействие преподавателей русского языка и общенаучных дисциплин.

Поликультурная компетентность

Мы уже упоминали о том, что, например, адаптацией к педагогической системе следует управлять с учетом национально-культурных особенностей регионов, из которых прибыли студенты, а педагогическое воздействие в целом

в системе обучения на неродном языке должно быть национально (регионально) ориентированным. Сведения о региональных национально-культурных особенностях, включая системы образования, обычно не входят в состав профессиональных знаний преподавателя. Но для преподавателя, работающего с иностранными учащимися, такие знания о различных культурах совершенно необходимы и составляют основу его поликультурной компетентности. Любой педагог, имеющий опыт работы в условиях межкультурного взаимодействия, без труда назовет не одну практическую ситуацию, когда поликультурная компетентность преподавателя играла положительную роль, и наоборот, когда отсутствие необходимых знаний либо неумение применить их на практике приводили к плачевным результатам. Например, спусковым механизмом конфликтной ситуации между преподавателем и группой тайских учащихся послужило прикосновение преподавателя к голове одного из них. Жест, малозначительный в российской аудитории, среди представителей другой культуры оказался оскорбительным: преподаватель не знал об особенностях тайской культуры, связанных с благоговейным отношении к голове человека.

Вообще говоря, требования к профессионализму преподавателя в условиях межкультурного взаимодействия изучают довольно интенсивно. В упоминавшейся уже работе, посвященной особенностям обучения франкоговорящих билингвов Африки (Гурин, 1994), в результате глубокого анализа оснований национально-культурных особенностей познания действительности и отражения этих особенностей в языке, убедительно показано, что преподаватель иностранного языка (а на самом деле любой преподаватель, работающий с иностранными учащимися) должен представлять специфику культурной среды, в которой сформировались учащиеся, знать их этнические, психологические, культурные, лингвистические особенности.

За рубежом, где главным подходом к изучению обучения иностранных студентов является подход с позиций межкультурного взаимодействия, проблеме преподавателя в условиях межкультурной коммуникации также посвящено немало работ. При этом прописными истинами для работающих в многонациональной аудитории считается то, что, например, межличностная дистанция при общении у арабов значительно меньше, чем у славян или англосаксов, или то, что японцы, здороваясь, кланяются, а не пожимают руки. Поэтому проблема работы с иностранными студентами сейчас рассматривается шире и глубже, а именно как необходимость обретения **искусства**

межкультурного взаимодействия (art of intercultural interaction) путем глубокого осознания таких ключевых понятий, как *„личность“*, *„индивидуальность“*, *„толерантность“*, *„ценности“*, *„стереотип“*, *„(не)вербальная коммуникация“*, *„стиль коммуникации“* и т. п. (Kakouridis, 1996; Hermans, 1998). Зарубежные исследователи и практики постоянно указывают на необходимость предварительной межкультурной подготовки не только студентов, приступающих к обучению за рубежом, но и тех, кто с этими студентами работает (Hermans, 1998; Svenkerud, 1998; Koponen, 1997). Они говорят преподавателям, работающим в многонациональной аудитории, о необходимости «чувствовать культурные различия» (Callan, 1995), пишут о невозможности успешного международного сотрудничества (а обучение иностранных студентов – это и есть одна из форм международного сотрудничества в образовании) без *межкультурной компетентности* (intercultural competence) (Kakouridis, 1997).

Таким образом, следует согласиться с выводом о том, что «межкультурная коммуникация будет успешной, если преподаватели будут обладать поликультурной компетенцией, то есть адекватными знаниями о социокультурных различиях учащихся, включающих в себя различия образовательных систем, особенности социализации, социально-демографические характеристики, паралингвистические, кинетические особенности общения» (Иванова, Перфилова, 1995).

В соответствии с приведенным высказыванием определим *поликультурную компетенцию*, как *знания о социокультурных особенностях учащихся*, включающие в себя особенности образовательных систем, социализации, социально-демографические характеристики, паралингвистические, невербальные средства и кинетические особенности общения. Тогда *поликультурная компетентность* – это умение практически применять знания о социокультурных особенностях учащихся. Другими словами, поликультурная компетентность преподавателя формируется на основе поликультурной компетенции, то есть на основе соответствующих знаний.

К сожалению, несмотря на значительный опыт работы в интернациональной студенческой аудитории, накопленный в российских университетах, молодым преподавателям и тем, кто работает с иностранцами лишь время от времени, приходится в основном рассчитывать на то, что «опыт, сын ошибок трудных» придет в процессе педагогической деятельности и в общении со старшими коллегами. Знания, составляющие поликультурную компетенцию, в концентрированной форме нигде

не зафиксированы. Ощущается отсутствие монографии, обобщающей результаты многочисленных исследований национально-культурных особенностей учебной деятельности, адаптации, поведения и т. д. студентов из различных регионов мира. Пока результаты таких интересных исследований отражены лишь в зарубежных монографиях (например, Klineberg, Hull, 1979) и в кратких публикациях на русском языке (например, Живулин, 1998; Моренко 1998, 1998а; Московкин, 1998; Скаченкова, 1998; Дьякова, Еремина, Мруць, 1997, 1998).

Содержание принципа *лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей* требует дальнейшего изучения и развития. Не решены пока проблемы характера действий преподавателей общенаучных дисциплин по обучению языку, требований к минимальному уровню и содержанию их лингвометодической компетентности, соотношения языкового и общенаучного компонентов в учебной деятельности на занятиях по дисциплине, разработки системы лингвометодической подготовки преподавателей общенаучных дисциплин, методических рекомендаций, эту подготовку обеспечивающих; не разработаны требования к поликультурной подготовке преподавателей. Ответы на эти вопросы должны быть даны в ходе дальнейших исследований.

Выводы

Таким образом, в четвертой главе подробно раскрыто содержание *принципов обучения на неродном языке*, к которым мы относим: 1) принцип взаимосвязи компонентов цели обучения; 2) принцип профессиональной направленности обучения; 3) принцип коммуникативности; 4) принцип учета уровня владения учащимися языком обучения; 5) принцип учета адаптационных процессов; 6) принцип учета национально-культурных особенностей субъектов процесса обучения; 7) принцип лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей. Проектирование процесса обучения в соответствии с этими принципами обеспечивает эффективность обучения иностранных учащихся. Содержание принципов раскрыто на примере педагогической системы предвузовской подготовки иностранных учащихся, в которой закономерности, лежащие в основе принципов обучения на неродном языке, выражены наиболее отчетливо. Проиллюстрировано применение названных принципов в различных ситуациях педагогической практики, показаны формы проявления каждого из них.

Заключение

В этой монографии мы изложили основные, на наш взгляд, положения теории обучения на неродном языке. Они базируются на обобщении многолетнего опыта обучения иностранных учащихся, прежде всего, в системе предвузовской подготовки.

Методологической и теоретической основой работы послужили методы системного анализа (функциональная декомпозиция; построение иерархической структуры целей; сочетание подходов «сверху» и «снизу»), признанные работы в области дидактики общего и профессионального образования и в области лингводидактики, примененные к педагогической системе предвузовской подготовки иностранных студентов. Эта педагогическая система была выбрана в качестве объекта исследования, так как именно в ней наиболее рельефно проявляются закономерности преподавания и учения на неродном для учащихся языке. Однако дидактические положения, выявленные при изучении системы предвузовской подготовки и описывающие начальный период обучения иностранных учащихся, имеют более широкое применение и составляют основу *теории обучения на неродном для учащихся языке*.

Нам удалось получить следующие результаты.

1. Сформулированы особенности педагогической системы обучения на неродном языке: обучение на неродном языке учащихся, параллельно овладевающих языком обучения, ориентированных на определенную профессиональную область и имеющих национально-специфический опыт учебной деятельности, в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия.

2. Показано, что обобщенная цель обучения на неродном языке – способность осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде – имеет три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: языковой, общенаучный и адаптационный.

3. Сформирована иерархическая структура целей педагогической системы обучения на неродном языке. Обоснована полнота этой структуры, показаны взаимные связи компонентов глобальной, обобщенной цели.

4. Выявлены специфические закономерности педагогической системы обучения на неродном для учащихся языке, обусловленные ее особенностями, среди которых зависимости

эффективности педагогической системы от: а) достижения цели обучения во взаимосвязи языкового, общенаучного и адаптационного компонентов; б) профессиональной направленности обучения и состава учебных дисциплин, изучаемых на языке обучения; в) создания оптимальных условий для формирования коммуникативной компетентности учащихся во всех компонентах учебно-воспитательного процесса; г) построения обучения соответственно уровню владения учащимися языком обучения; д)степени учета национально-культурных особенностей субъектов учебно-воспитательного процесса; е) уровня лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей.

5. Сформулирована система принципов обучения на неродном языке, включающая принципы взаимосвязи языкового, общенаучного и адаптационного компонентов цели обучения; профессиональной направленности обучения; коммуникативности; учета уровня владения языком обучения; учета адаптационных процессов; учета национально-культурных особенностей; лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей. Эта система принципов обладает свойствами непротиворечивости и полноты и обеспечивает эффективное функционирование педагогической системы обучения иностранных учащихся. Установлено положение системы принципов теории обучения на неродном языке в общей системе дидактических и методических принципов.

Основываясь на результатах, представленных в монографии, можно сформулировать некоторые направления исследований, представляющие интерес как с точки зрения практики обучения иностранных учащихся, так и с точки зрения развития теории обучения на неродном языке:

– создание на научной основе системно-методического обеспечения образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся как начальной ступени профессионального образования, в значительной степени определяющей качество подготовки специалистов для зарубежных стран в российской высшей школе;

– разработка психолого-педагогических основ учебно-познавательной деятельности на неродном языке (формирование у учащихся необходимых качеств, проблемы понимания, формирования научных понятий, возможности различных интенсивных методов обучения, роль речевого оформления учебных работ и т. п.);

– распространение исследований педагогических систем на все возможные случаи значений переменных *язык обучения – язык преподавания – внешняя среда*;

– разработка рекомендаций по оптимизации процесса обучения в условиях взаимодействия разнообразных культур (на смену разработанным ранее рекомендациям по оптимизации комплектования учебных групп по критерию межкультурного взаимодействия);

– изучение среднего образования (содержание образования, организационные формы) стран, из которых прибывают учащиеся.

Нам представляется, что полученные и опубликованные в монографии результаты создают хорошие предпосылки для дальнейшего развития ориентированной на наукоемкую практику теории обучения на неродном для учащихся языке как раздела дидактики. В качестве примера практического применения и развития разработанной теории автором подготовлена книга «Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов», запланированная к выходу в издательстве «Златоуст» во второй половине 2000 года. В этой книге на основе концепции педагогического проектирования В. Е. Радионова и положений теории обучения на неродном языке выделены основные объекты педагогического проектирования (образовательный стандарт, система учебных программ, система учебников и учебных пособий), проанализировано состояние дел с учебными программами и учебниками в системе предвузовской подготовки иностранных студентов, развиты концепция учебных программ по общенаучным дисциплинам, изучаемым на неродном языке, и теория учебника на неродном языке, построена дидактическая модель учебной дисциплины, изучаемой на неродном языке, сформулированы особенности специализированных учебных пособий для начального этапа изучения общенаучных дисциплин – «введений в дисциплину на неродном языке».

Словарь терминов

Одна из задач данной книги состоит в целенаправленной работе по упорядочению терминосистемы теории обучения на неродном языке. «Терминология как система терминов образуется при условии, что определенная область знания может быть представлена понятийно, то есть если своим выражением она имеет систему формулировок определений собственных понятий. Терминология не считается нормативной, упорядоченной, если она не опирается на непротиворечивую систему логических определений» (Самбурова, 1988, с. 54). Толковый словарь терминов представляется нам наиболее адекватной формой, позволяющей собрать в одном месте используемые определения и требующей кропотливой работы над ними. Форма словаря позволяет взглянуть на существующую терминологию как на систему, оценить ее достоинства и недостатки, выявить недоработки. Но самое главное – такой словарь должен служить инструментом унификации терминологии.

Идея толкового словаря в области обучения на неродном языке была подсказана автору профессором Ф. П. Кесаманлы. В ходе совместной с ним и с другими коллегами работы над толковым словарем школьника по физике (Толковый…, 1999), мы убедились, что любой учебный словарь (а этот словарь мы трактуем именно так) должен содержать элементы методологических знаний. Поэтому статьи в словаре, как правило, более обширны, чем это принято в толковых словарях. А поскольку мы рассматриваем словарь как инструмент работы с терминологией, то словарные статьи содержат также и анализ различных терминов, достаточно подробные обоснования предпочтительности использования тех или иных терминов и нежелательности использования других.

Обучение на неродном языке тесно связано с обучением русскому языку как иностранному, поэтому существенное влияние при формировании данного словаря оказали известные работы А. Н. Щукина с коллегами (Глухов, Щукин, 1993; Капитонова, Щукин, 1987). Тем не менее, далеко не только они послужили источниками для словарных статей. В словарь включены также отдельные сведения из некоторых других смежных областей, научные факты которых мы используем для построения теории обучения на неродном языке в неродной среде. Всего словарь содержит толкования более 200 терминов, используемых как в этой книге, так и в запланированной к выходу

во второй половине 2000 года нашей книге «Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов», развивающей положения теории обучения на неродном языке в одном из практически важных приложений.

Акт деятельности. Единица, элемент *деятельности* (см.). Начинается с появлением *мотива* (см.) и завершается вместе с его исчезновением (в связи с достижением соответствующей мотиву *цели* (см.)). Внутренняя структура акта деятельности складывается из ряда *действий* (см.) (в *речевой деятельности* (см.) – из *речевых действий* (см.) и *операций* (см.) как способов реализации действий). Понятие *теории деятельности* (см.).

Адаптация [от лат. adapto – приспособляю]. 1. В самом общем смысле – процесс приспособления. Изучением *адаптации* занимаются самые различные науки от медико-биологических до гуманитарных, каждая из которых имеет собственный понятийный аппарат. Поэтому трудно (если вообще возможно) дать универсальное, удовлетворяющее всех определение понятия адаптация, которое необходимо формулировать в терминах конкретных наук.

Различают биологическую и социальную адаптацию. *Биологическая адаптация* есть процесс приспособления строения и функций организма (особей, популяций, видов) и его органов к условиям среды (БСЭ, т. 1, с. 216). Под *социальной адаптацией* понимают приведение индивидуального и группового поведения в соответствие с системой норм и ценностей данного общества, социальной группы (БСЭ, т. 24(I), с. 242).

С точки зрения теории обучения на неродном для учащихся языке эти определения являются слишком общими. Учитывая, что объектом педагогических исследований в конечном счете всегда является человек, учащийся, свойства его личности, под *адаптацией* мы понимаем *процесс приспособления человека к изменившимся условиям окружающей среды, к изменившимся условиям жизнедеятельности*. Под это определение подпадают и *физиологическая адаптация* (процесс приспособления человеческого организма к изменению условий жизнедеятельности), и *социально-психологическая адаптация* (процесс приспособления человеческой психики к изменению условий жизнедеятельности), и важная составляющая социально-психологической адаптации – *академическая адаптация* (процесс приспособления учащихся к условиям новой *педагогической системы* (см.)).

Эти определения могут получать дальнейшие уточнения в соответствии с целями конкретных исследований (см., например, статью *Академическая адаптация*).

2. Обработка *текста* (см.) с целью облегчения его понимания недостаточно подготовленным читателем (Капитонова, Щукин, с. 212). Понятие методики обучения иностранным языкам.

Академическая адаптация. *Адаптация* (см.) учащегося к новой *педагогической системе* (см.). То же, что *дидактическая адаптация*.

Вместо обычного термина *дидактическая адаптация* мы предпочитаем использовать термин *академическая адаптация* исходя из следующих соображений. Во-первых, следует избегать прилагательного *дидактический* в смысле *учебный* (подробнее см. *Дидактика*). Понятно, что в случае *дидактической адаптации* речь идет не об адаптации к теории обучения и не об адаптации теории обучения, а об адаптации к обучению, т. е. *учебной* адаптации. Во-вторых, термин *учебная адаптация* по ряду причин также был бы не совсем удачен. В-третьих, в смысле *учебный* часто используют термин *академический* (*академический* час, год, отпуск, *академическая* успеваемость, задолженность и т. п.). В-четвертых, в зарубежной литературе встречается понятие „*academic adjustment*“ (см., например, (Abe, Talbot, Geelhoed, 1998)), по своему содержанию соответствующее российскому понятию „*академической* (*дидактической*) *адаптации*“. Интернационализация же терминологии в области международного образования весьма желательна.

Давая определение понятию „*академическая адаптация*“, мы исходим из общего определения, трактующего „*адаптацию*“ как процесс приспособления человека к изменившимся условиям жизнедеятельности. Говоря об *академической адаптации*, под *человеком* следует понимать субъекта учебной деятельности – учащегося, а под *условиями жизнедеятельности – педагогическую систему* (см.).

Определение адаптации содержит понятия (в частности, *приспособление*), требующие дополнительных уточнений и пояснений, поэтому предлагают более развернутые определения. Например, «формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающей адекватное поведение субъекта деятельности для эффективного достижения целей педагогической системы» (И. В. Ширяева) или «процесс вхождения иностранных учащихся в учебную деятельность, который позволяет достичь оптимальных результатов с позиций целей обучения и возможностей личности при устойчивости достаточно высокого уровня мотивации и самоорганизации» (Камардина, Корчагина, 1998, с. 71) или «целенаправленный процесс взаимодействия субъектов обучения и новой дидактической среды, регулируемый

при помощи специальных дидактических средств и методов частных дидактик, обеспечивающий согласование ожиданий субъектов, их возможностей и дидактической среды»[70] (Чернявская, 1991, с. 7).

Понятия не существуют изолированно, сами по себе, а только в системе с другими понятиями. Поэтому во всех этих определениях содержание понятия *академическая адаптация* раскрывают через связи с другими понятиями. Задачи научных исследований безусловно требуют раскрытия многообразных связей понятия, но все многообразие связей невозможно отразить в определении. В приведенных выше определениях ясное понимание *адаптации* как процесса приспособления затеняется целым рядом не вполне ясных терминов. Например, дополнительных разъяснений (определений) требуют термины *устойчивая система отношений к компонентам педагогической системы, адекватное поведение, эффективное достижение целей, оптимальные результаты с позиций целей обучения и возможностей личности, устойчивость достаточно высокого уровня мотивации и самоорганизации*. Все они, по-видимому, могут быть доопределены в рамках конкретных исследований, но их трактовка не является общепринятой, и потому вряд ли следует использовать эти термины в определении такого достаточно широко распространенного понятия, как *„академическая адаптация“*.

В то же время, ближайшим родовым понятием для *„академической адаптации“* является *„адаптация“*, а видовое отличие состоит в особенностях условий жизнедеятельности, в особенностях окружающей среды, которую в данном случае представляет собой *педагогическая система*. Такой подход приводит к простому и сравнительно ясному определению, приведенному в начале статьи.

Адаптированность. Результат процесса *адаптации* (см.), наиболее устойчивое состояние организма в новых условиях (Щуревич, Зинковский, Пономарев, 1994, с. 8).

Аудирование. То же, что слушание (см.). Контекстуальный анализ показывает, что многие авторы трактуют термин *аудирование* как полный синоним термина *слушание* или вообще не используют его (например, Зимняя, 1989; Капитонова, Щукин, 1987; Глухов, Щукин, 1993). В то же время, многие говорят именно об *аудировании*, обосновывая использование такого термина необходимостью отделить активное слушание от пассивного. Однако трактовка *слушания* как вида речевой **деятельности** уже указывает на активность, ибо понятие деятельности подразумевает активность ее субъекта: неактивной

деятельности не бывает. Но в этом случае *активное слушание* (то есть активный вид деятельности… – активный вид активности…) является, по сути дела, тавтологией и в его обозначении новым термином (*аудирование*) нет методологических оснований. Кроме того, представляется, что в ряду имен видов речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, слушание (аудирование)) термин *слушание* выглядит предпочтительнее, чем *аудирование*.

В этой же плоскости лежит и трактовка „*слушания*“ и „*аудирования*“ Е. И. Пассовым. Выстроив оппозиции „*говорение*“ – „*проговаривание*“, „*чтение*“ – „*прочитывание*“, „*письмо*“ – „*писание*“ и „*аудирование*“ – „*слушание*“, Е. И. Пассов пишет, например, про последнюю пару (и аналогично про остальные), что «*слушание* есть восприятие речевого материала на слух **без цели извлечения информации**, *аудирование* – **с наличием цели**[71]» (Пассов, 1977, с. 49; 1989, с. 63). Из этого следует, что в основе всех этих оппозиций лежит единственный признак – «деятельность – не деятельность» (деятельности без цели не бывает). Тогда левые части приведенных оппозиций можно трактовать как виды речевой деятельности. Понятия же, стоящие справа, характеризуются такими свойствами, как пассивность субъекта, отсутствие цели (по крайней мере, в области речевой деятельности) и, следовательно, к речевой деятельности отношения не имеют. Правда, в рамках организованной учебно-познавательной деятельности и «проговаривание», и «прочитывание», и «писание», и «слушание» характеризуются и активностью субъекта, и наличием цели. Однако эти цели (например, формирование произносительных навыков при «проговаривании») выходят за рамки речевой деятельности (формулирование и понимание мыслей), лежат в плоскости методики преподавания и определяются ее задачами. Возможно, „*проговаривание*“ и другие понятия этого ряда допустимо трактовать как некоторые методические приемы для формирования умений в видах речевой деятельности. Таким образом, мы видим, что две группы понятий, образующих по Е. И. Пассову оппозиции, существенно различаются. Не углубляясь в анализ, отметим, что для более четкого разграничения двух групп целесообразно стремиться к единообразию в терминах. Например, термины *говорение, чтение, письмо, слушание* (а не *аудирование*) использовать для обозначения видов речевой деятельности; а термины *проговаривание, прочитывание, прописывание* (а не *писание*), *прослушивание* (а не *слушание*) – методических приемов.

В любом случае, противоестественность и, следовательно,

неудовлетворительность термина *аудирование*, на наш взгляд, достаточно очевидна.

Базисная категория. См. *Концепция базисных понятий и методов*.

Базисное понятие. См. *Концепция базисных понятий и методов*.

Базисный метод. См. *Концепция базисных понятий и методов*.

Базовый этап изучения русского языка. См. Этапы изучения русского языка.

Бритва Оккама. Общенаучный методологический принцип («не следует множить сущности сверх необходимого»), согласно которому следует избегать введения новых понятий, пока не исчерпаны возможности объяснения процесса, явления с помощью уже существующих. Назван по имени английского богослова и философа Уильяма Оккама (ок. 1300 – ок. 1350), первым сформулировавшего этот принцип.

Виды речевой деятельности. *Говорение* (см.) и *письмо* (см.) (продуктивные[72] виды), *слушание* (см.) и *чтение* (см.) (рецептивные виды).

Высказывание. Единица речевого общения, обладающая смысловой целостностью, оформленная определенным актуальным членением в составе речевого акта (Азимов, Щукин, 1999, с. 56). Процесс порождения высказывания проходит через следующие этапы: мотив, речевая интенция (мысль), внутренняя речь (внутреннее программирование), лексико-грамматическое развертывание программы высказывания, моторная реализация.

Глобальная (обобщенная) цель. См. *Цель*.

Говорение. Вид *речевой деятельности* (см.), результатом которого является мысль, выраженная в устной форме. Базируется на *умении* (см.) выражать мысли в устной форме, важную роль в котором играют произносительные, лексические, грамматические *навыки* (см.). В методике преподавания русского языка как иностранного *говорение* наряду с *письмом* (см.) иногда именуют *продуктивными видами речевой деятельности* (см.). Следует, однако, иметь в виду условность и некорректность последнего термина: с точки зрения теории деятельности *чтение* (см.) и *слушание* (см.) также продуктивны, так как это виды речевой **деятельности**, а деятельность всегда продуктивна.

Действие. Относительно завершенный элемент *деятельности* (см.), направленный на достижение определенной промежуточной осознаваемой *цели* (см.) (Капитонова, Щукин, с. 214). Единица деятельности, соответствующая цели. Завершается достижением цели. Сколько целей (обычно последовательных) ставят на пути к удовлетворению *потребности*

(см.) и исчезновению *мотива* (см.), столько действий необходимо совершить. Если промежуточных целей нет, то *акт деятельности* (см.) имеет простейшее строение и соотнесен только с одним действием. Понятие *теории деятельности* (см.).

Декомпозиция. См. *Структуризация*.

Дефиниция [от лат. definitio]. См. *Определение*.

Деятельность. Специфически человеческая, регулируемая сознанием активность, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внешнего мира. «Форма активного, целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включая других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности, как «нужде», «необходимости» в чем-либо» (С. Л. Рубинштейн, цит. по: Зимняя, 1999, с. 80).

Психологическую структуру деятельности составляют *цель* (см.) – *мотив* (см.) – способ – результат. Структура деятельности складывается из ряда *действий* (см.). Основные единицы деятельности – *акт деятельности* (см.), *действие* (см.) и *операция* (см.).

Дидактика [от гр. didaktikys – обучающий]. Отрасль педагогики, теория обучения. Теория, разрабатывающая проблемы процесса обучения, содержания образования, принципы, методы и организационные формы обучения, формы проверки и оценки успеваемости.

В педагогической литературе прилагательному *дидактический* во многих случаях придают смысл *учебный*, что соответствует общелитературному толкованию *наставительный, поучительный* (Ожегов, с. 159). В то же время, *дидактика* определена как теория обучения. Если следовать требованию однозначности терминов, то в рамках дидактики *дидактический* следует толковать как «теоретико-обученческий», свойственный теории обучения. С этих позиций часто встречающиеся замены прилагательного *учебный* прилагательным *дидактический* не вполне корректны.

Дидактическая адаптация. См. *Академическая адаптация*.

Дидактическая задача. Совокупность требований к исходным личностным характеристикам учащихся, необходимым для успешного их обучения, диагностичной, объективно проверяемой цели этого обучения и соответствующего содержания обучения. Элемент укрупненной *модели педагогической системы* (см.) наряду с *технологией обучения* (см.) и *системно-методическим обеспечением* (см.). В дидактической задаче выделяют элементы: *учащиеся* (см.), *цели обучения* (см.) и *содержание обучения* (см.).

Дидактическая модель учебной дисциплины. См.

Обобщенная дидактическая модель учебной дисциплины.

Дидактические принципы. Система базисных теоретических положений *дидактики* (см.), практическая реализация которой обеспечивает эффективность *процесса обучения* (см.). В основе системы дидактических принципов лежит обобщенный педагогический опыт. По С. И. Архангельскому, дидактические принципы следует рассматривать как аксиомы и «применять их в качестве истин, не требующих доказательств» (1974, с. 29).

Существуют различные системы дидактических принципов, некоторые принципы входят во все системы или в большинство из них. Состав дидактических принципов, входящих в систему, а также их формулировки зависят как от специфики педагогической системы (средняя школа, высшая школа, система обучения иностранным языкам и т. п.), так и от научных позиций исследователя. Подборка различных комплексов дидактических принципов, показывающая изменение их состава и формулировок, приведена в (Педагогика…, 1998). Нам наиболее близок подход Ю. К. Бабанского, в основе которого, по сути дела, лежит *модель педагогической системы* (см.) (Педагогика, 1983).

Чаще других называют следующие принципы, которые, по-видимому, и можно считать общими дидактическими принципами: 1) *научности* (см.); 2) *связи теории с практикой* (см.) (связи обучения с жизнью, практикой (Педагогика, 1983)); 3) систематичности и последовательности в обучении (*систематичности – системности* (см.) (Архангельский, 1980)); 4) *доступности* (см.) (доступности (посильности) (Глухов, Щукин, 1993, с. 66)); 5) сознательности обучения (Капитонова, Щукин, 1987, с. 73); сознательности и активности (Глухов, Щукин, 1993, с. 66); сознательности и активности учащихся в обучении при руководящей роли преподавателя (Педагогика, 1983); *сознательности и самостоятельности учения* (см.) (Архангельский, 1980); 6) *наглядности* (см.) в обучении; 7) *прочности результатов обучения* (см.) (прочности, осознанности и действенности результатов обучения, воспитания и развития (Педагогика, 1983)); 8) учета индивидуальных особенностей учащихся (Капитонова, Щукин, 1987, с. 73); *индивидуализации* (см.) (Глухов, Щукин, 1993, с. 66; Архангельский, 1980; Глухов, Щукин, 1993, с. 66; Капитонова, Щукин, 1987, с. 73; Педагогика, 1983).

Вместе с тем, такие дидактические принципы, как принцип связи индивидуального с коллективным; принцип единства конкретного и абстрактного (Архангельский, 1980) встречаются лишь в педагогике высшей школы, а принципы сочетания

различных методов и средств обучения в зависимости от задач и содержания, сочетания различных форм организации обучения в зависимости от задач, содержания и методов обучения, создания необходимых условий для обучения (Педагогика, 1983) имеют настолько общие формулировки, что без конкретизации содержания, во-первых, очевидны, во-вторых, практически неприменимы.

Дидактический процесс. Целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащегося, в ходе которого достигаются цели образования. Деятельность учащихся по овладению системой знаний и умений в какой-либо области, руководимая и управляемая педагогом (Беспалько, 1977, с. 18). Термин использован В. П. Беспалько как имя элемента *модели педагогической системы* (см.). Мы избегаем этого термина в пользу традиционного для дидактики термина *процесс обучения* (о причинах см. *Модель педагогической системы*).

Доказательство. *Способ изложения* (см.), посредством которого подтверждают (или отрицают) истинность знания, носившего характер гипотезы (или не проверенного практикой суждения).

Единое языковое поле. Система требований по учету уровня владения учащимися языком обучения при организации их познавательной деятельности и при управлении ею в процессе изучения *общенаучных дисциплин* (см.) на неродном языке. Первоначально использовали термин *единый языковой режим*, однако недавно предложенный термин *единое языковое поле* (Капитонова, 1999) представляется значительно более удачным.

Единый языковой режим. См. *Единое языковое поле*.

Закономерности теории обучения на неродном языке. Закономерности, обусловленные особенностями педагогической системы обучения на неродном языке. Выявлены следующие закономерности, которые составляют исходные положения *теории обучения на неродном языке* (см.): эффективность обучения на неродном для учащихся языке, то есть достижение цели обучения, закономерно зависит от взаимосвязи языкового, общенаучного и адаптационного компонентов процесса обучения; от направленности обучения в контексте будущей профессиональной деятельности учащихся; от построения процесса обучения соответственно уровню владения учащимися языком обучения; от создания оптимальных условий для формирования коммуникативной компетентности учащихся во всех компонентах учебно-воспитательного процесса; от степени учета национально-культурных особенностей субъектов учебно-воспитательного процесса; от уровня

социально-психологической и физиологической адаптированности учащихся; от уровня лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей.

Закономерность. Объективно существующая, необходимая, существенная, повторяющаяся связь между явлениями.

Близкие по значению термины *закон, закономерность, принцип, аксиома, постулат* и другие употребляют в науке для обозначения сходных понятий. Их использование часто определяется сложившейся традицией. В традициях *дидактики* (см.) использование терминов *закономерность* для обозначения законов объективного мира, т. е. законов природы, и *принцип* (см.) – для отображающих их законов науки.

Знания. Результат познания действительности, ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, умозаключений, теорий. В виде знаний накапливается обобщенный опыт людей, полученный в процессе общественно-исторической практики. Согласно концепции И. Я. Лернера, знания наряду со способами деятельности (*умениями* (см.) и *навыками* (см.)), *опытом* (см.) творческой деятельности и опытом эмоционально-нравственных оценок рассматривают как *содержание образования* (см.).

Иерархическая структура целей. Представление цели (выступающей в этом случае в качестве глобальной, обобщающей) в виде системы целей, имеющей два или более уровней *структуризации* (см.) (декомпозиции), причем каждый элемент нижнего уровня «подчинен» одному и только одному элементу верхнего уровня (иерархическая структура с сильными связями) или элемент нижнего уровня может быть «подчинен» более чем одному элементу верхнего уровня (иерархическая структура со слабыми связями).

Согласно закономерностям целеобразования, задача формулирования глобальной, обобщающей *цели* (см.) в сложных системах может и должна быть сведена к задаче структуризации цели (В. Н. Волкова). В результате структуризации и возникает иерархическая структура целей. Графически ее представляют, как правило, в форме «древовидной» схемы.

Имя. В логике – слово или словосочетание, обозначающее какой-либо предмет (точнее, *предмет мысли* (см.)).

Иностранный студент. См. *Иностранный учащийся*.

Иностранный учащийся. Полный синоним термина *обучающийся на неродном языке*.

Прилагательное *иностранный* в данном случае не имеет отношения к гражданству: существенно не гражданство, а то, что обучение происходит на иностранном, шире – на неродном

языке. Поэтому терминологическое сочетание *обучающийся на неродном языке* лучше отражает суть понятия, то есть отвечает критерию смыслового соответствия. Если бы не громоздкость и непривычность, можно было бы рекомендовать использовать именно его. Мы используем привычный термин *иностранный учащийся*, так как понятия *„иностранный учащийся“* и *„обучающийся на неродном языке“* во многих случаях совпадают. Однако возможны несовпадения: достаточно много людей обучаются на неродном языке, не покидая родину (образовательные программы и целые учебные заведения, в которых языком обучения является иностранный язык).

Вместо понятия *учащийся* в рассматриваемом контексте чаще встречаются термины *студент* и *гражданин*. Последний следует сразу отбросить как не имеющий отношения к обучению и оставшийся от названия подготовительный факультет для иностранных граждан[73].

В системе предвузовской подготовки традиционно используют понятие *студент*, которое имеет в российском образовании вполне конкретный смысл и достаточно четко определенное содержание. Однако в рамках *теории обучения на неродном языке* (см.) с точки зрения общности целесообразно использовать термин *учащийся*.

Иностранный язык. 1. *Неродной язык* (см.), на котором говорят в другой стране. 2. Учебная *дисциплина* (см.), имеющая дело с обучением приему и передаче информации средствами неродного для учащихся языка, на котором говорят в другой стране.

Интенция. Намерение. См. *Речевая интенция*.

Каталог речевых действий. Перечень стандартных способов речевых действий, реализующих типичные коммуникативные намерения в определенной сфере или секторе общения.

Категория. *Понятие* (см.) наивысшего уровня обобщения.

Коммуникативная компетентность. Способность осуществлять *речевую деятельность* (см.).

Способность человека организовывать свою речевую деятельность адекватно ситуациям общения (по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям и т. д.) соответствующими каждой конкретной ситуации языковыми средствами и способами. Способность выбора и реализации программы речевого поведения в зависимости от цели и содержания общения.

Поскольку *коммуникативную компетентность* соотносят с *речевой деятельностью*, а *язык* (см.) и *речь* (см.) являются соответственно средством и способом осуществления речевой

деятельности, то вводят понятия *языковой* (см.) и *речевой компетентности* (см.), на которых базируется коммуникативная компетентность. Строго говоря, понятия *„языковая компетентность“* и *„речевая компетентность“* некорректны, если понимать под компетентностью (как это обычно и делают) способность к осуществлению какой-либо деятельности: не существует деятельностей, которые можно было бы соотнести с языковой и речевой компетентностями. Содержание этих понятий вполне соответствует понятиям *„коммуникативные и речевые умения и навыки“* и *„языковые знания“* (см.).

Коммуникативная компетенция. Содержание *коммуникативной компетентности* (см.), единство *языковой* и *речевой компетенций* (см.).

Коммуникативная ситуация. См. *Речевая ситуация.*

Коммуникативное умение. Умение (способность) осуществлять *речевые действия* (см.) для решения коммуникативных задач на основе сформированных *речевых умений* (см.), выработанных *речевых навыков* (см.) и приобретенных *языковых знаний* (см.).

Характеризуется продуктивностью, иерархичностью, творческим характером, обладает известной психологической самостоятельностью.

Коммуникация. Комплекс явлений, связанных с обменом информацией между людьми. См. *Языковая коммуникация*.

Компетентность [от лат. competentis – способный]. Способность к выполнению какой-либо *деятельности* (см.), каких-либо *действий* (см.). Содержание компетентности (необходимые знания, умения, навыки, опыт, то есть содержание образования) составляет соответствующую *компетенцию* (см.) или компетенции.

Об использовании терминов *компетентность* и *компетенция* см. *Компетентность и компетенция*.

Компетентность и компетенция. В использовании терминов *компетенция* (см.), *компетентность* (см.) нет четкости. Если раньше в методике обучения иностранным языкам и русскому как иностранному встречался только термин *компетенция*[74] (так, И. А. Зимняя, называет в качестве цели обучения неродному языку *коммуникативную компетенцию* (1989, с. 27)), то в последнее время активно используют и термин *компетентность* (например, та же И. А. Зимняя пишет о воспитании «профессиональной и общеобразовательной (общекультурной) компетентности» (Зимняя, 1999, с. 45), о развитии «**предметной и коммуникативной компетентности**[75]» (там же, с. 74), о развитии

«профессиональной компетентности ученика» (там же, с. 89); В. А. Якунин использует термин *профессионально-педагогическая компетентность* (1998, с. 17); Б. С. Гершунский пишет о категории „*профессиональная компетентность*“ (1998)).

Согласно нормам русского языка, зафиксированным в толковых словарях, *компетенция* – «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» (Ожегов, с. 281) или «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом» (Толковый…, т. 1, с. 1427); *компетентность* же – осведомленность, авторитетность (Толковый…, т. 1, с. 1427). Таким образом, *компетенция* – явление («круг вопросов»), а *компетентность* – свойство личности. Иными словами, „*компетенция*“ и „*компетентность*“ – два разных понятия.

Мы также разводим эти понятия, понимая под компетентностью способность личности к осуществлению какой-либо деятельности, каких-либо действий, а под компетенцией – содержание компетентности, то есть те знания, умения, опыт, которые, будучи усвоены учащимся, формируют его компетентность. Следует иметь в виду, что понятие „*компетентность*“ весьма близко (если не сказать идентично) понятию „*образованность*“ (см.). То же самое можно сказать о понятиях „*компетенция*“ и „*содержание образования*“ („*содержание образованности*“) и обозначающих их терминах. Строго говоря, согласно общенаучному методологическому принципу бритвы Оккама оба термина – *компетентность* и *компетенция* – являются лишними.

Подробнее о содержании понятий „*компетенция*“, „*компетентность*“, „*содержание образования*“ и „*образованность*“ и о связях между ними см. в главе 2, в разделе Структура целей обучения неродному языку.

Компетенция [от лат. competentis – способный]. Содержание соответствующей *компетентности* (см.). Содержание образования, которое, будучи усвоено учащимся, формирует его компетентность в какой-либо области деятельности.

Совокупность *знаний* (см.), *умений* (см.), *опыта* (см.), необходимых для определенной деятельности и формируемых у учащегося в процессе изучения *дисциплины* (см.).

Об использовании терминов *компетентность* и *компетенция* см. *Компетентность и компетенция*.

Конспектирование. Процесс мыслительной переработки и письменной фиксации читаемого или слушаемого текста; результатом этого процесса является запись, позволяющая ее автору с необходимой полнотой восстановить полученную

информацию (Павлова, 1978, с. 37). Один из подвидов (разновидность) письменной речи – репродуктивная письменная речь (наряду с другой разновидностью – продуктивной письменной речью) (Мотина, 1988, с. 130). Состоит из трех составляющих: слушание (или чтение); мыслительная и речевая переработка; письменная фиксация переработанного материала. Различают конспектирование слушаемого (например, запись лекций) и читаемого (конспект статьи) текста: эти процессы речевой деятельности характеризуются одними и теми же задачами и конечными продуктами, но существенно различаются исполнительной стадией осуществления (там же, с. 133).

В современных условиях в связи с развитием записывающей и копировальной техники проблема обучения конспектированию, тем более на неродном языке, теряет свою актуальность либо, по крайней мере, требует радикального пересмотра методических подходов.

Контекстуальное определение. Относительно законченный по смыслу отрывок текста, в пределах которого полностью выявляется значение входящего в него некоторого термина. Для контекстуальных определений характерно, что они никак не выделены в тексте, в который включены. См. также *Определение*.

Концепция базисных понятий и методов. Концепция, идея которой состоит в том, что в рамках научной области и соответствующей ей *учебной дисциплины* (см.) можно выделить некоторую минимальную совокупность понятий и методов, составляющих основу учебной дисциплины (и соответствующей ей научной области), достаточную для формирования психологической готовности личности воспринимать новые факты и результаты данной дисциплины.

Авторы концепции определяют *базисные понятия* (категории) как минимальное семейство образующих понятий, определений, фактов, которые составляют соответствующую основу дисциплины, а *базисные методы* – как минимальную совокупность методов, составляющую приемы данной дисциплины (Васильев, Козлов, 1996, с. 63). К сожалению, эти дефиниции недостаточно конкретны (нет определенности в терминах *минимальное семейство* и *соответствующая основа*) и не дают критерия, на основании которого можно было бы отнести (или не отнести) понятие или метод к классу базисных. По-видимому, дать такое определение в общем виде через род и видовое отличие невозможно. Базисные понятия и методы могут быть определены в рамках каждой дисциплины через объем понятия, то есть перечислением.

Концепция учебных программ по общенаучным дисциплинам. Из системы принципов обучения на неродном языке и целей образовательной программы предвузовской подготовки вытекают следующие положения, которые можно трактовать как основные положения *концепции современных учебных программ по общенаучным дисциплинам, изучаемым на неродном языке*: 1) системность совокупности учебных программ по дисциплинам; 2) отражение в структуре и содержании учебных программ принципов обучения на неродном языке (в частности, профессиональная направленность; ориентиры для учета уровня владения языком обучения в виде каталога типичных речевых действий и лексико-грамматического минимума с привязкой по этапам; отражение предметно-языковой координации; описание процесса введения организационных форм обучения, учитывающего академическую адаптацию; методические рекомендации преподавателям с отражением национально-культурных особенностей обучения различных групп учащихся); 3) соответствие структуры и содержания учебных программ образовательному стандарту предвузовской подготовки; 4) отражение закономерностей целеполагания в формулировании целей обучения каждой дисциплине, а именно: а) иерархичность и структурность системы целей; б) отражение всех компонентов системы целей (полнота системы целей – наука, язык, адаптация с одной стороны, обучение, развитие, воспитание – с другой); 5) формулирование системы целей изучения дисциплины в диагностируемой форме и требований к контролю усвоения содержания образования; 6) оптимизация содержания образования по дисциплине на основе концепции базисных понятий и методов и в соответствии с критериями *преемственности* (см.), *перспективности* (см.), *фундаментальности* (см.), *минимальной достаточности* (см.) и *академической адаптации* (см.).

Критерии отбора содержания образования. К критериям отбора содержания образования в средней школе относят критерий целостного отражения задач формирования всесторонне развитой личности, критерий высокой научной и практической значимости, критерий соответствия реальным учебным возможностям учащихся, критерии соответствия отведенному на изучение учебного материала времени, соответствия методической и материальной базе (Ю. К. Бабанский, Педагогика, 1983). В случае предвузовской подготовки на неродном для учащихся языке нужны дополнительные критерии. Дело в том, что критерии среднего образования уже использованы при отборе содержания среднего

образования, на основе которого в основном формируется содержание образования программы предвузовской подготовки.

Отбор содержания учебной дисциплины, изучаемой на неродном языке на этапе предвузовской подготовки, необходимо производить в соответствии с *критериями преемственности* (см.) и *перспективности* (см.); *фундаментальности* (см.) и *минимальной достаточности* (см.); *академической адаптации* (см.).

Критерий академической адаптации. Критерий отбора содержания образования в системе предвузовской подготовки иностранных учащихся (при обучении на неродном языке), согласно которому отбор содержания образования необходимо производить с учетом того, что иностранные учащиеся получают среднее образование в различных системах образования, отличающихся как содержанием образования, так и подходами к его преподаванию.

Критерий минимальной достаточности. Критерий отбора содержания образования в системе предвузовской подготовки иностранных учащихся (при обучении на неродном языке), выражающий сущность оптимизации содержания образования в системе предвузовской подготовки: объем содержания образования, подлежащего обязательному усвоению, должен быть минимальным, обеспечивающим успешность обучения в вузе. Взаимосвязан с *критерием фундаментальности* (см.).

Критерий перспективности. Критерий отбора содержания образования в системе предвузовской подготовки иностранных учащихся (при обучении на неродном языке); состоит в согласованности содержания предвузовской подготовки с содержанием образования в вузе. Критерий перспективности следует понимать в смысле ближайших (в пределах 1–2 лет) перспективных потребностей учащихся. Взаимосвязан с *критерием преемственности* (см.).

Критерий преемственности. Один из критериев отбора содержания образования в системе предвузовской подготовки иностранных учащихся (при обучении на неродном языке); состоит в опоре на имеющиеся у учащихся знания и в согласованности с содержанием российского полного среднего образования при отборе содержания предвузовской подготовки. Взаимосвязан с *критерием перспективности* (см.).

Критерий фундаментальности. Критерий отбора содержания образования в системе предвузовской подготовки иностранных учащихся (при обучении на неродном языке). В соответствии с критерием фундаментальности, в содержание образования на неродном языке, особенно на начальном этапе,

должны входить наиболее фундаментальные *базисные понятия и методы* (см.) дисциплины, которые, во-первых, имеют наиболее общее научное значение, а во-вторых, образуют совокупность базисных понятий и методов, представляющих данную дисциплину в определенной целостности. Критерий взаимосвязан с *критерием минимальной достаточности* (см.)

Лингвистическая компетенция. То же, что *Языковая компетенция* (см.).

Лингвометодическая компетентность. Практическое владение основами методики преподавания русского языка как иностранного, способность применять их в педагогической практике. Это элементарное требование к профессиональной подготовке преподавателя-русиста приобретает качественно иной характер в отношении преподавателей общенаучных дисциплин, работающих в иноязычной аудитории.

Лингвометодический аппарат. Система методических средств в учебниках по общенаучным дисциплинам на неродном для учащихся языке, обеспечивающая условия для формирования коммуникативных и речевых умений и языковых знаний на материале дисциплины.

Лингвострановедение. Направление в методике преподавания языка, разрабатывающее пути и способы ознакомления иностранных учащихся с российской действительностью в процессе изучения русского языка. Аспект обучения русскому языку как иностранному (Капитонова, Щукин, 1987, с. 216).

Междисциплинарная координация. См. *Межпредметная координация*.

Междисциплинарные связи. См. *Межпредметные связи*.

Международное образование. Круг вопросов, связанных с международным перемещением (академической мобильностью) студентов и обучением за границей, а также с образовательными программами, посвященными международной тематике, обучению иностранным языкам. Калька с английского *international education*. Для русского языка термин неудачный, тем не менее, ближайший эквивалент *международное сотрудничество в образовании* не вполне точно передает содержание понятия и неудобен из-за громоздкости.

Межпредметная координация. Координация изучения различных дисциплин учебного плана с целью реализации *межпредметных связей* (см.).

Применительно к обучению учащихся на неродном языке под *межпредметной координацией* понимают прежде всего временно́е согласование изучения учебных тем в курсах

различных дисциплин с главной целью оптимизации, интенсификации процесса обучения.

Таким образом, межпредметная координация в этом случае выступает в качестве инструмента оптимизации процесса обучения через временнэю координацию преподавания дисциплин и не преследует целей реализации принципа системности обучения, формирования единой картины мира, что на начальном этапе обучения на неродном языке практически невозможно. Поэтому в области обучения иностранных учащихся, особенно на начальном этапе обучения, обоснованно и даже более корректно использование термина *межпредметная* (*междисциплинарная*) *координация*, а не термина *межпредметные связи*.

Кроме того, в содержании понятия *межпредметная координация* можно выделить два существенно различных аспекта: 1) предметно-языковой: координация между преподаванием языка обучения и преподаванием общенаучных дисциплин; и 2) традиционный предметный: координация в преподавании общенаучных дисциплин. Специфику межпредметной координации в рамках педагогической системы предвузовской подготовки иностранных учащихся определяет именно предметно-языковой аспект (согласование преподавания языка обучения (русского языка) и общенаучных дисциплин), а не традиционный предметный (согласование учебных курсов смежных дисциплин (например, математика – физика, физика – химия и т. п.)).

Межпредметная координация в ее предметно-языковом аспекте, то есть *предметно-языковая координация*, означает, что обучение дисциплинам ведется с учетом уровня владения языком (принцип обучения на неродном языке), а обучение языку – в контексте будущей учебной деятельности учащегося по овладению определенной профессией (принцип профессиональной направленности обучения).

Различие в значимости двух аспектов межпредметной координации дает основания «развести» понятия путем введения термина *предметно-языковая координация* (см.) для обозначения координации в преподавании языка обучения и общенаучных дисциплин, оставив за термином *межпредметная* (*междисциплинарная*) *координация* его традиционное толкование.

Существуют по крайней мере два аргумента в пользу нового термина: во-первых, термин *межпредметная координация* «отягощен» другим, традиционным содержанием и, следовательно, имеет неоднозначную трактовку; во-вторых, он хуже передает существо содержания обозначаемого понятия,

чем термин *предметно-языковая координация*.

Межпредметные связи. Отражение в процессе обучения взаимосвязей, обусловленных единством объективного мира и нарушаемых в его мысленной модели, формируемой в сознании учащегося, вследствие дифференциации наук и предметного построения учебных планов. Межпредметные связи в процессе обучения рассматривают как учебный эквивалент межнаучного взаимодействия, направленный на восстановление целостности, единства картины объективного мира.

При практической реализации межпредметных связей координируют содержательную и временнэю составляющие преподавания различных дисциплин, то есть осуществляют *межпредметную координацию* (см.). При этом главной задачей является формирование в сознании учащегося целостного восприятия предметов и явлений объективного мира, преодоление кажущейся разобщенности наук.

Методика. 1. Раздел дидактики, теория обучения какой-либо дисциплине. 2. Совокупность форм, методов, приемов работы преподавателя, его профессиональной практической деятельности. 3. Учебная дисциплина.

Применительно к преподаванию русского языка как иностранного принято разграничивать общую методику (изучение закономерностей процесса обучения русскому языку независимо от условий обучения), частную методику (изучение закономерностей и особенностей процесса обучения русскому языку применительно к конкретным условиям и учащимся), специальную методику (изучение особенностей обучения конкретному виду речевой деятельности, аспекту языка либо компоненту системы обучения) (Глухов, Щукин, 1993, с. 128).

В последние годы на смену понятию *„методика“* в его втором значении приходит понятие *„технология обучения“* (см.) как высшая форма развития методики.

Методика преподавания русского языка как иностранного. 1. *Методика* (см.), исследующая закономерности, цели, содержание, средства, приемы, методы системы обучения, а также процессы учения и воспитания на материале русского языка учащихся, для которых русский язык является *иностранным языком* (см.). 2. Совокупность средств, приемов, методов обучения, направленных на овладение русским языком учащимися, для которых русский язык является иностранным языком. 3. Учебная дисциплина.

Методические принципы. Принципы обучения, отражающие специфику эффективного преподавания какой-либо дисциплины.

Модель педагогической системы. Люди мыслят моделями.

Поэтому использование в науке понятия *педагогическая система* (см.) предполагает наличие ее модели (моделей). Согласно наиболее общей модели *педагогическая система* есть система взаимодействия трех элементов (рис. 4 на стр. 33): *учащегося, преподавателя* и *культурного слоя*, который представляет собой обобщенное содержание образования и включает «материальные объекты (продукты человеческой деятельности, средства деятельности) и идеальные объекты (духовные ценности, методологические ресурсы обеспечения деятельности, знания, мировоззренческие установки, нормы и т. д.)» (Коротков, 1999, с. 210). Эта модель наглядно показывает систему основных функций образования: самообразование; воспитание; обучение.

Основные элементы могут быть выделены иначе и тогда структуру педагогической системы рассматривают как взаимодействующие между собой *дидактическую задачу* (см.), *технологию обучения* (см.) и *системно-методическое обеспечение* (см.). Более детальная модель включает элементы *учащиеся, преподаватели, цели обучения, содержание обучения* (см.), *дидактические процессы* (см.), *организационные формы обучения* (см.), *технические средства обучения* (см.) и связи между ними. Наиболее подробно эту модель описал В. П. Беспалько (Беспалько, 1977; Беспалько, Татур, 1989), мы изобразили ее с некоторыми изменениями на рис. 5 (стр. 34). Существуют и другие модели педагогической системы (например, модель Н. В. Кузьминой (Методы…, 1980)), однако, основные элементы повторяются.

Относительно внесенных нами в модель В. П. Беспалько изменений необходимо сделать несколько принципиальных замечаний. Дело в том, что мы внесли существенное уточнение: вместо неудачного, на наш взгляд, термина *дидактические процессы* мы используем обычный термин *процесс обучения*. Мы видим для этого следующие основания.

Во-первых, дефиниция дидактического процесса (деятельность учащихся по овладению системой знаний и умений в данной области, руководимая и управляемая преподавателем; основная часть педагогического процесса (Беспалько, 1977, с. 18)) не позволяет развести понятия „*дидактический процесс*“ и „*процесс обучения*“.

Во-вторых, В. П. Беспалько, например, пишет: «… последовательность познавательных действий не всегда удается выявить с однозначной точностью, особенно в тех случаях, когда осуществляется так называемый **«традиционный» дидактический процесс**[76], в котором педагог общается с учащимися лишь на интуитивном уровне, часто руководствуясь

при этом слишком общими правилами» (1977, с. 93). Эта цитата, по сути дела, показывает, что сам автор не разводит понятия *„дидактический процесс“* и *„процесс обучения“*, прилагательное «*традиционный*» положения не меняет. В. П. Беспалько лишь предъявляет к дидактическому процессу требование возможности алгоритмического описания. Однако оно не имеет отношения к модели педагогической системы, и с этой точки зрения использование в модели термина *дидактические процессы* вместо *процесс обучения* просто запутывает ситуацию.

В-третьих, прилагательное *дидактический* в рамках дидактики должно означать «теоретикообученческий», присущий теории обучения и ничего больше (см. *Дидактика*). Понятно, что словосочетания «*теоретикообученческие*» *процессы* или *процессы теории обучения* (то есть дидактические процессы) лишены смысла. Однако *дидактический* используют также в общелитературном значении *наставительный, поучительный* (Ожегов, с. 159), то есть, например, *учебный*. С терминологической точки зрения такая неоднозначность термина недопустима и уже только по одной этой причине следует избегать термина *дидактические процессы*. Тем не менее, в случае общелитературной трактовки этот термин поддается «расшифровке» через имеющие достаточно ясный смысл термины *учебный процесс, процесс обучения*. Это лишний раз подтверждает наш вывод о «неразведенности» понятий *„дидактический процесс“* и *„процесс обучения“* у В. П. Беспалько.

В-четвертых, в дидактическом процессе, понимаемом как подсистема педагогической системы, В. П. Беспалько выделяет те компоненты, которые непосредственно относятся к организации процесса усвоения и управлению им. При этом процессы усвоения и управления В. П. Беспалько сводит к алгоритмам функционирования (познавательная деятельность учащихся) и управления (деятельность педагогов). Совокупность обоих алгоритмов и составляет по В. П. Беспалько *„дидактический процесс“*. Сказанное, однако, также не позволяет развести понятия, выявить существенные признаки, отличающие их одно от другого. Если таким существенным признаком, например, является возможность алгоритмического описания (а это единственное отличие от процесса обучения – «традиционного» дидактического процесса), то дидактический процесс следует определить как процесс обучения, который допускает алгоритмическое описание деятельности учения и деятельности преподавания. В этом случае, однако, *„процесс обучения“* является по отношению к *„дидактическому процессу“* родовым понятием. Но это, во-первых, противоречит утверждению самого автора

о том, что дидактический процесс – основная часть педагогического процесса, а во-вторых, нет оснований включать в модель педагогической системы лишь один частный вид процесса обучения – процесс обучения, допускающий алгоритмическое описание.

Исходя из изложенного и руководствуясь методологическим принципом *бритвы Оккама* (см.), мы отказались от использования термина *дидактические процессы*.

Модель учебной дисциплины. См. *Обобщенная дидактическая модель учебной дисциплины*.

Мотивация. Процесс побуждения себя и других к деятельности (см.), направленной на достижение индивидуальных и общих целей (см.).

Мотив [фр. motif]. Побуждающий фактор, причина, побуждающая к деятельности (см.), связанная с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность (Глухов, Щукин, 1993, с. 138). То, ради чего осуществляют деятельность.

Мотивированность. Результат процесса мотивации (см.).

Навык. Доведенная до автоматизма способность осуществлять *операцию* (см.) по оптимальным параметрам. Основные критерии сформированности навыка – автоматизм, устойчивость, сознательность, гибкость, безошибочность выполнения. В *дидактике* (см.) выделяют интеллектуальные (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и т. д.), специальные или предметные (приборные измерения, работа с картой и т. д.), общеучебные (работа с книгой, чтение, письмо, самоконтроль и т. д.) навыки. Навыки находятся в тесной взаимосвязи с *умениями* (см.). В некоторых случаях умения образуются на основе навыков. Иногда навык трактуют как доведенное до автоматизма умение. Согласно концепции И. Я. Лернера, навыки и умения (способы деятельности) наряду со *знаниями* (см.), *опытом* (см.) творческой деятельности и опытом эмоционально-нравственных оценок рассматривают как *содержание образования* (см.).

Научный стиль речи. *Функциональный стиль* (см.), реализующий функцию научного сообщения. Для научного стиля характерно широкое использование *терминологии* (см.) и абстрактной лексики, преимущественное употребление слов в их прямых, конкретных значениях, наличие особой фразеологии, тенденция к сложным синтаксическим построениям. Выделяют подстили: научно-технический, научно-деловой, научно-популярный, научно-публицистический, учебно-

научный (Глухов, Щукин, 1993, с. 332).

Национально-ориентированная методика. Методика преподавания *учебной дисциплины* (см.), построенная с учетом национально-культурных особенностей учащихся.

Неродной язык. Родовое понятие, включающее понятия языка межнационального общения, *иностранного языка* (см.), изучаемого в языковой среде и вне ее (Глухов, Щукин, 1993, с. 155; Зимняя, 1989). Определяют через противоположное понятие – *родной язык*, под которым понимают язык, усваиваемый в раннем детстве путем подражания окружающим взрослым.

Нетрадиционное педагогическое проектирование. Современному *педагогическому проектированию* (см.) присущи некоторые характеристики, которые позволяют говорить о нем как о нетрадиционном. Среди них называют: 1) способ взаимодействия ориентированной на практику педагогической науки и наукоемкой педагогической практики; 2) новое понимание сущности образования как формирования способности к разрешению беспрецедентных ситуаций, а не овладения знаниями о прецедентах, и в соответствующем этому пониманию подходе к разработкам; 3) использование при педагогическом поиске лучших исторически оправданных образцов педагогической деятельности в сочетании с выработкой собственных новых решений, предвосхищающих не имеющие прототипов образовательные ситуации; 4) постоянный расчет на прогрессивные тенденции в педагогическом сознании педагогов-субъектов преобразуемых образовательных систем (Радионов, 1996).

Обобщенная дидактическая модель учебной дисциплины. Модель, состоящая в представлении целостной учебной дисциплины в виде двух диалектически взаимодействующих блоков – основного (содержательного) и блока средств (процессуального), выделение которых может быть сделано только условно. В основной блок включают то содержание, ради которого учебная дисциплина введена в учебный план. Процессуальный блок обеспечивает усвоение знаний, формирование умений, развитие и воспитание.

Обобщенная (глобальная) цель. См. *Цель*.

Образование. Многоаспектное понятие. В Законе Российской Федерации «Об образовании» оно определено как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся достижением гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней.

Образование определяют и как «социальный институт

с функцией ‹…› культурного воспроизводства человека или воспроизводства культуры человека в обществе» (Розов, 1992, с. 20).

С точки зрения дидактики, образование – единство обучения и воспитания.

Образованность. Результат *образования* (см.). Результат активного участия личности в образовательном процессе по определенной *образовательной программе* (см.), выражающийся в приобретенных и развитых качествах и способностях личности.

Образовательная программа. Документ (комплект документов), определяющий в соответствии с государственным *образовательным стандартом* (см.) *содержание образования* (см.) и всю совокупность образовательных услуг.

Образовательный стандарт. Документ (нормативный текст), устанавливающий для всеобщего и многократного использования правила, общие принципы/характеристики образовательной деятельности и/или ее результатов. Основа проектирования и организации образовательных систем и технологий (Васильев, Козлов, 1996, с. 45). Государственные образовательные стандарты в Российской Федерации включают федеральный и региональный компоненты и определяют обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников (Закон…, 1996).

Образовательный стандарт предвузовского обучения иностранных учащихся. Документ, устанавливающий общие требования к реализации *образовательной программы* (см.) предвузовской подготовки иностранных учащихся, обязательный минимум содержания образования, требования к уровню подготовки выпускников, форму документа об окончании программы. Введен в действие приказом Министра общего и профессионального образования Российской Федерации (Приказ № 866 от 08.05.97) в качестве отраслевого образовательного стандарта.

Общенаучная дисциплина. К общенаучным дисциплинам относят основы наук. В образовательной программе предвузовской подготовки иностранных учащихся это, например, биология, география, информатика, история, математика, страноведение, физика, химия, экономика. Исключение составляет единственная общепрофессиональная дисциплина – инженерная графика. Хотя понятия *общеобразовательные* и *общенаучные* учебные дисциплины иногда толкуют как полные синонимы (например, БСЭ, 3-е изд., т. 20, с. 510), это не совсем

верно. Понятие *общеобразовательные дисциплины* имеет больший объем, так как включает, например, трудовое обучение, физическое воспитание, родной язык и тому подобные дисциплины, которые нельзя отнести к общенаучным. Применительно к обучению на предвузовском этапе и вообще в вузе мы считаем вполне корректным использование термина *общенаучные* (*учебные*) *дисциплины*. См. также *Учебная дисциплина*.

Общенаучная компетентность. Способность учащегося использовать понятия и методы профильных общенаучных дисциплин в учебно-познавательной деятельности на языке обучения. Психологическая готовность личности воспринимать новые научные факты и результаты.

Содержание общенаучной компетентности – совокупность необходимых понятий и методов профильных общенаучных дисциплин, сведений о языке науки, коммуникативных и речевых умений в профильной учебно-научной сфере общения, а также сведений об организационных формах и умений применять приемы учебно-познавательной деятельности.

Термин *общенаучная компетентность* не вполне корректен, если понимать компетентность как способность к некоторой **деятельности**: общенаучной деятельности не существует. Тем не менее, в условиях широкого хождения термина *коммуникативная компетентность* использование термина *общенаучная компетентность* мы считаем уместным, исходя из соображений единообразия.

Общенаучный предмет. См. *Общенаучная дисциплина*.

Общеобразовательная дисциплина. См. *Общенаучная дисциплина*.

Общеобразовательный предмет. См. *Общенаучная дисциплина*.

Операция. Способ осуществления *действия* (см.). Единица *деятельности* (см.), соотнесенная с изменяющимися условиями деятельности. Понятие *теории деятельности* (см.).

Описание. *Способ изложения* (см.), представляющий собой характеристику объектов (их частей) в статическом состоянии, осуществляемую перечислением их индивидуальных или видовых качеств, количественных признаков, структурных или функциональных особенностей, создающих цельное представление об этих объектах.

Определение. Процедура любого характера, в результате которой становится понятным значение слова (словосочетания), в том числе, *термина* (см.). Если слово обозначает *понятие* (см.), то дефиниция одновременно служит определением понятия (Толковый…, 1999, с. 185).

В методике преподавания русского языка как иностранного – *способ изложения* (см.), посредством которого передают представления о классах объектов (Мотина, 1988, с. 47).

В логике – логический прием, позволяющий: 1) отличать объект посредством явного формулирования его свойств, способов построения, возникновения, употребления; 2) формировать значение знакового выражения (термина) (Краткий…, 1991).

Различают вербальные (например, *контекстуальное определение* (см.), *определение через род и видовое отличие* (см.)) и невербальные (например, операциональное и остенсивное) определения. Последние имеют очень важное значение, так как именно с их помощью в науке вводят первичные понятия. Часто встречающееся утверждение «первичные понятия не определяются» следует понимать в том смысле, что эти понятия нельзя определить посредством только вербальных определений.

К явным аналитическим определениям (например, через род и видовое отличие) формулируют следующие требования: 1) взаимозаменимости определяющего и определяемого в различных контекстах; 2) запрета порочного круга; 3) однозначности (это требование исключает из языка науки омонимию и служит средством формирования научной терминологии); 4) непротиворечивости.

Определение через род и видовое отличие (классическое). *Определение* (см.), в котором объекты определяемого *понятия* (см.) выделяют среди объектов понятия большего объема (род) с помощью отличительных признаков (видовое отличие).

Опыт. Согласно концепции И. Я. Лернера, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-нравственных оценок в *дидактике* (см.) рассматривают как *содержание образования* (см.) (наряду со *знаниями* (см.), *умениями* (см.) и *навыками* (см.)).

Опыт творческой деятельности. Элемент *содержания образования* (см.). См. *Опыт*.

Опыт эмоционально-нравственных оценок. Элемент *содержания образования* (см.). См. *Опыт*.

Организационная форма обучения. Совокупность внешних условий, в которых организуется и протекает учебная деятельность учащегося (в классе, в лаборатории, дома, очно, заочно и т. д.) (Беспалько, Татур, 1989, с. 11).

Педагогическая система. Система, в которой реализуются образовательные функции. Классическим считается определение *педагогической системы* по Н. В. Кузьминой как множества

взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования людей (Методы…, 1980, с. 10). См. также *Модель педагогической системы*.

Педагогическая ситуация. Совокупность условий и обстоятельств *процесса обучения* (см.), в которые активно вовлечены его субъекты.

Педагогическое проектирование. Проектирование в сфере *образования* (см.). Особый вид педагогической деятельности по предопределению практических преобразований в сфере образования (Радионов, 1996, с. 122).

Перспективность (в обучении). Учет в обучении особенностей учебно-познавательной деятельности, предстоящей учащимся на последующих ступенях образования, с целью оптимизации процесса обучения. В системе предвузовской подготовки иностранных учащихся – учет особенностей учебно-познавательной деятельности на неродном языке на первой ступени образовательной программы высшего профессионального образования.

Иногда трактуют как *дидактический* или *методический принцип* (см.), хотя перспективность в обучении является очевидным следствием общего дидактического принципа систематичности и последовательности в обучении (*систематичности – системности* (см.)). См. также *Преемственность (в обучении)*.

Письмо. Вид *речевой деятельности* (см.), результатом которого является выраженная в письменной форме мысль. Базируется на *умении* (см.) излагать мысли в письменной форме. В методике преподавания русского языка как иностранного *письмо* наряду с *говорением* (см.) иногда именуют *продуктивными видами речевой деятельности* (см.). Следует, однако, иметь в виду условность и некорректность последнего термина: с точки зрения теории деятельности *чтение* (см.) и *слушание* (см.) также продуктивны, так как это виды речевой деятельности, а деятельность всегда продуктивна.

Повествование. *Способ изложения* (см.), представляющий собой характеристику процессов в динамическом состоянии, осуществляемую последовательной регистрацией этапов развертывания этих процессов во временных границах их протекания.

Поликультурная компетентность. Умение, способность преподавателя использовать на практике знания о социокультурных особенностях иностранных учащихся, включая особенности образовательных систем, социализации, социально-демографические характеристики, паралингвистические,

кинетические особенности общения.

Понятие. Совокупность суждений (мыслей), в которых что-либо утверждается об отличительных признаках объекта, ядром которой являются суждения о наиболее общих и существенных признаках этого объекта (Кондаков, 1975, с. 409). Мысль, фиксирующая существенные признаки отображаемого в ней предмета или явления (М. А. Коротков). Понятия не существуют изолированно, они существуют только в системе понятий, принадлежащих к определенной области знания (К. К. Гомоюнов).

Потребность. Предпосылка, «энергетический» источник *деятельности* (см.). Понятие *теории деятельности* (см.).

Предвузовское обучение. См. *Предвузовская подготовка иностранных учащихся*.

Предвузовская подготовка. См. *Предвузовская подготовка иностранных учащихся*.

Предвузовская подготовка иностранных учащихся. Подготовка учащихся, имеющих образование, эквивалентное российскому полному среднему образованию, но не владеющих языком обучения (русским) к обучению на русском языке в российских высших учебных заведениях. Непосредственно предшествует обучению на первом уровне высшего профессионального образования.

Соответствующее понятие представлено в публикациях довольно большим количеством различных вариантов терминологических сочетаний, поэтому пояснений требует каждое слово.

Подготовка. В публикациях и в документах встречаются и термин *обучение*, и термин *подготовка* (Требования…, 1997). Закон Российской Федерации «Об образовании» гласит, что «под образованием ‹…› понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения ‹…›, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся установленных государством образовательных уровней». Профессиональная же *подготовка* не сопровождается повышением общеобразовательного уровня учащихся, а осуществляется в целях обучения выполнению определенной работы или группы работ. «В то же время профессиональная подготовка – это компонент профессионального обучения. Профессиональное обучение – путь получения профессионального образования. Оно представляет собой целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями, навыками, необходимыми для получения профессии, сопровождающийся формированием социально и профессионально значимых качеств личности

учащегося» (Сибирская, 1995, с. 6). В свете изложенного более корректно использовать термин *подготовка*.

Предвузовская. Встречаются варианты *довузовская* и даже *предуниверситетская*. Достаточно очевидным нам представляется выбор в пользу прилагательного *предвузовская* в силу его более универсального значения. Что касается приставок *до–* и *пред-*, то нюансы их смыслового различия хорошо иллюстрируют прилагательные *довоенный* и *предвоенный: пред–* отражает непосредственное предшествование событию, в то время как *до–* такого четкого временнуго позиционирования не предполагает. Поэтому окончательный выбор следует сделать в пользу *предвузовская*.

Таким образом, наиболее корректный вариант термина тот, который указан в заголовке статьи: *предвузовская подготовка иностранных учащихся*. Это привычное словосочетание в наибольшей степени удовлетворяет критериям общеупотребительности и смыслового соответствия. См. также *Иностранный учащийся*.

Предмет мысли. Универсальное множество, включающее в себя *мир вещей, мир идей* и *мир знаков*.

Мир вещей составляют сами вещи, отношения между ними, их свойства, явления, процессы и т. д. – все, что наблюдается в объективной реальности. *Мир идей* составляют ощущения, восприятия и представления (чувственная ступень познания), и главные формы мысли – понятия, суждения и умозаключения (логическая ступень познания). *Мир знаков* составляют естественные языки (звуковая и письменная речь), невербальные средства общения (интонации, жесты, мимика, типографские выделения и т. п.), искусственные языки (схемы, чертежи, математические выкладки, алгоритмические языки, языки программирования и т. п.).

Очевидно, рассуждать можно об элементах любого из этих множеств, то есть элементы всех трех множеств могут быть *предметами мысли*. Однако, чтобы включить предмет мысли в рассуждения, необходимо дать ему *имя* (см.), то есть ввести *термин* (см.). Следовательно, термины могут быть именами вещей, именами идей, именами знаков (в том числе, именами имен) (Гомоюнов, 1996, с. 14–15).

Предметная компетентность. Способность к осуществлению деятельности в какой-либо предметной области, формируемая в процессе изучения соответствующей учебной дисциплины (дисциплин). Базируется на *предметной компетенции* (см.), то есть на усвоенной системе знаний, умений, опыта творческой деятельности и эмоционально-нравственных оценок. Обычно

понятие *„предметная компетентность“* относят к компетентности в области *общенаучных дисциплин* (см.) (см. также *Общенаучная компетентность*). Об использовании терминов *компетентность* и *компетенция* см. *Компетентность и компетенция*.

Предметная компетенция. Совокупность *знаний* (см.), *умений* (см.), *навыков* (см.), *опыта* (см.), формируемая в процессе изучения *дисциплины* (см.). Термин является полным синонимом термина *содержание образования* (см.) и потому, в соответствии с общенаучным методологическим принципом *бритвы Оккама* (см.), является лишним.

Об использовании терминов *компетентность* и *компетенция* см. *Компетентность и компетенция*.

Предметно-коммуникативное умение. *Коммуникативное умение* (см.) в определенной предметной области (математика, физика, химия и т. п.). См. также *Предметно-речевое умение*.

Предметно-речевое умение. *Речевое умение* (см.) в определенной предметной области (математика, физика, химия и т. п.). См. также *Предметно-коммуникативное умение*.

Предметно-языковая координация. *Межпредметная координация* (см.) преподавания языка обучения (русского языка как иностранного) и общенаучных дисциплин. Предметно-языковой аспект межпредметной координации в процессе обучения на неродном для учащихся языке. Понятие специфично для обучения на неродном для учащихся языке, особенно на начальном этапе, например, на этапе предвузовской подготовки.

Предуниверситетская подготовка. См. *Предвузовская подготовка иностранных учащихся*.

Преемственность (в обучении). Опора в обучении на имеющийся опыт учащихся и на изученный ранее материал дисциплины (дисциплин) с целью оптимизации процесса обучения. Иногда трактуют как *дидактический* или *методический принцип* (см.), хотя преемственность в обучении является очевидным следствием общего дидактического принципа систематичности и последовательности в обучении (*систематичности – системности* (см.)). См. также *Перспективность* (*в обучении*).

Принцип [от лат. principium – основа, начало]. Основное, исходное положение какой-либо теории, учения и т. д. В *дидактике* (см.) под принципом понимают утверждение, основанное на законе (закономерности) объективного мира – законе природы. Считается, что в дидактике принцип «должен охватывать своим направляющим, регулирующим влиянием важнейшие элементы процесса обучения – его содержание,

методы, организационные формы – и не сводиться ни к каким другим положениям, не заменяться ими» (М. Н. Скаткин, Дидактика…, 1982, с. 51).

Принцип бесперeводности. В процессе обучения *неродному языку* (см.) следует избегать использования родного языка учащегося или языка-посредника. Принцип *методики преподавания русского языка как иностранного* (см.), который соотносят преимущественно с *прямым методом обучения* (см.).

Однако согласно современному пониманию, например, использование бесперeводной семантизации, особенно при обучении взрослых, не всегда эффективно. Поэтому принцип бесперeводности не является абсолютом и с целью экономии учебного времени и повышения эффективности обучения возможно использование родного языка или языка-посредника для семантизации лексики.

Принцип взаимосвязи компонентов цели обучения. Принцип обучения на неродном языке: цель обучения на неродном для учащихся языке может быть достигнута только в единстве ее языкового, общенаучного и адаптационного компонентов.

Принцип взаимосвязи языкового, общенаучного и адаптационного компонентов цели обучения. См. *Принцип взаимосвязи компонентов цели обучения*.

Принцип доступности. Обучение должно быть доступным и посильным учащимся, их возрасту, способностям и уровню развития (Архангельский, 1980, с. 75). Общий дидактический принцип.

Принцип индивидуализации обучения. Учет индивидуальных особенностей каждого учащегося с целью успешного обучения и содействия развитию его способностей. Общий дидактический принцип.

Принцип коммуникативности. 1. Принцип обучения на неродном языке: в процессе обучения на неродном для учащихся языке необходимы оптимальные условия для формирования коммуникативной компетентности учащихся во всех аспектах обучения.

2. Ведущий методический принцип сознательно-практического метода в методике преподавания русского языка как иностранного, согласно которому обучение организуют в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним, причем процесс обучения в определенном смысле уподобляется процессу реальной коммуникации. В соответствии с *принципом коммуникативности* в ходе занятий используют ситуации реального общения, организацию

творческой деятельности, применение коллективных форм работы, внимание к проблемным ситуациям и творческим видам занятий, вовлекающим учащихся в общую деятельность (Капитонова, Щукин, 1987; Глухов, Щукин, 1993).

Принцип лингвометодической и поликультурной компетентности. Принцип теории обучения на неродном языке: для успешной реализации целей обучения на неродном для учащихся языке необходим определенный уровень лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей.

Принцип научности. Все сообщаемые учащимся учебные сведения должны находиться в полном соответствии с современной наукой. Учащимся предлагают для усвоения установленные в науке положения и методы, по возможности приближающиеся к методам науки, основы которой они изучают. Общий дидактический принцип.

Принцип профессиональной направленности обучения. 1. Принцип обучения на неродном языке: процесс обучения на неродном для учащихся языке необходимо строить в контексте будущих профессий учащихся.

2. Методический принцип обучения иностранному языку, состоящий в учете интересов слушателей к их будущей специальности на занятиях по *иностранному языку* (см.) и другим учебным дисциплинам (Глухов, Щукин, 1993, с. 214).

3. Принцип дидактики высшей школы (Архангельский, 1980; Педагогика…, 1998). Не является общепризнанным; считается, что принцип профессиональной направленности обучения – очевидное следствие других дидактических принципов.

Принцип прочности результатов обучения. Приобретаемые учащимися знания должны быть прочными, то есть обладать высокой степенью их запоминания, активно использоваться в дальнейшей учебной работе, для формирования научного мировоззрения и для практического применения (Архангельский, 1980, с. 77). Общий дидактический принцип.

Принцип связи теории с практикой. Теория и практика обучения суть единое и неразрывное в системе передачи и приобретения знаний, умений, опыта. Общий дидактический принцип.

Принцип систематичности – системности. Все знания сообщаются учащимся и должны ими усваиваться в определенной, педагогически обоснованной системе (Архангельский, 1980, с. 69). Общий дидактический принцип.

Принцип учета адаптационных процессов. Принцип обучения на неродном языке: процесс обучения и воспитания

на неродном для учащихся языке необходимо строить с учетом уровня социально-психологической (включая академическую) и физиологической адаптированности учащихся.

Принцип учета национально-культурных особенностей. Принцип обучения на неродном языке: процесс обучения и воспитания на неродном для учащихся языке необходимо строить с учетом особенностей межкультурного взаимодействия и национально-культурных особенностей учащихся, создавая благоприятные психологические условия для обучения и воспитания.

Принцип учета уровня владения языком обучения. Принцип обучения на неродном языке: процесс обучения на неродном для учащихся языке необходимо строить в соответствии с уровнем владения учащимися языком обучения.

Принципы обучения. См. *Дидактические принципы*.

Принципы обучения на неродном языке. Система базисных положений *теории обучения на неродном языке* (см.), практическая реализация которой обеспечивает эффективное обучение на *неродном языке* (см.). Наиболее полно и последовательно реализуется в педагогической системе предвузовской подготовки иностранных учащихся. Включает принципы: 1) *взаимосвязи компонентов цели обучения* (см.); 2) *профессиональной направленности обучения* (см.); 3) *коммуникативности* (см.); 4) *учета уровня владения учащимися языком обучения* (см.); 5) *учета адаптационных процессов* (см.); 6) *учета национально-культурных особенностей субъектов процесса обучения* (см.); 7) *лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей* (см.).

Продуктивные виды речевой деятельности. В методике обучения иностранным языкам, в частности, русскому языку как иностранному, к продуктивным видам речевой деятельности относят *говорение* (см.) и *письмо* (см.). Термин *продуктивный* в данном случае некорректен: непродуктивной деятельности не бывает. *Чтение* (см.) и *слушание* (см.) также продуктивны, их продуктом является понимание (или непонимание).

Процесс обучения. Изменяющаяся во времени система взаимодействия преподавателя и учащихся по организации и развитию познавательной деятельности учащихся и управления ею, направленная на решение задач обучения.

Профиль предвузовской подготовки. Вариант образовательной программы предвузовской подготовки иностранных студентов, учитывающий особенности будущей учебно-познавательной деятельности учащегося в избранной им профессиональной области и обеспечивающий возможность

обучения на неродном языке в вузе по соответствующим профилю направлениям (специальностям).

Прямой метод обучения. Метод обучения иностранным языкам, для которого характерно: восприятие языкового материала путем подражания или аналогии; исключение перевода как средства *семантизации* (см.); пояснение значений языковых явлений с помощью средств наглядности, демонстрации и посредством контекста; устное введение нового материала с текстовым подкреплением лишь на заключительной стадии; имитация (повторение за преподавателем) и диалог студенты – преподаватель как наиболее оптимальная форма работы (Капитонова, Щукин, 1987). «С первых дней обучения с учащимися надо разговаривать на чужом языке, слова им объясняются жестами, названием предметов, картин, моделей и т. д. В дальнейшем беседы (разговоры) сопровождаются чтением и письмом на чужом языке.» (Миртов, 1929, с. 5).

Рассуждение. *Способ изложения* (см.), посредством которого передается процесс получения нового знания и сообщается само это знание (как результат процесса) в форме логического вывода, т. е. в форме заключения (полного или свернутого) или цепи взаимосвязанных умозаключений.

Регионально-ориентированная методика. См. *Национально-ориентированная методика*.

Рецептивные виды речевой деятельности. *Слушание* (см.) и *чтение* (см.).

Речевая деятельность. *Деятельность* (см.), предметом которой является порождение и восприятие *речевого сообщения* (см.), опосредованная *языком* (см.) и *речью* (см.) и обусловливаемая ситуацией общения. Представляется совокупностью *речевых действий* (см.).

Процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема или передачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой (друг с другом) (Зимняя, 1989, с. 133).

Целенаправленный, мотивированный, активный процесс приема и (или) выдачи сообщения, организованного социально отработанными средствами (язык) и способом (речь) формирования и формулирования мысли в общении людей друг с другом (Зимняя, 1989, с. 141).

Речевая интенция. Намерение говорящего передать в устной или письменной речи содержание мысли, организующее и регулирующее речевое поведение.

Речевая компетентность. Способность осуществлять *речевое действие* (см.), базирующееся на речевых *операциях* (см.).

Способность объективировать (формировать и формулировать) мысли посредством языка. Способность пользоваться языком в речевом акте.

Понятие не вполне корректно, так как компетентность есть способность к какой-либо деятельности, а речевой компетентности никакую деятельность сопоставить нельзя (способность осуществлять *речевую деятельность* (см.) – это *коммуникативная компетентность* (см.)).

Речевая компетенция. Содержание *речевой компетентности* (см.).

Система *умений* (см.) в *видах речевой деятельности* (см.), умений реализовать коммуникативные намерения в типичных коммуникативных ситуациях в рамках актуальных тем и в соответствии с социально-обусловленными нормами (речевые интенции, типичные коммуникативные ситуации, актуальные темы).

В единстве с *языковой компетенцией* (см.) составляет содержание *коммуникативной компетентности* (см.).

Термин излишен, так как обозначает те же понятия, что и *коммуникативные и речевые умения* (см.)

Речевая ситуация. Ситуация, условия которой вызывают речевую реакцию, то есть побуждают к совершению *речевого действия* (см.). То же, что ситуация общения.

Речевое высказывание. См. *Высказывание*.

Речевое действие. *Действие* (см.), являющееся элементом *речевой деятельности* (см.).

Речевое сообщение. *Высказывание* (см.), рассчитанное на побуждение реципиента к действию, к оценке данных фактов, событий, к проявлению интереса и, возможно, к вербальной реакции (Глухов, Щукин, 1993, с. 255–256). Является формой выражения мыслей для говорящего или пишущего и объектом их распознавания, расшифровки – для слушающего или читающего.

Речевое умение. *Умение* (см.) (способность) осуществлять вид *речевой деятельности* (см.) в соответствии с целью и условиями протекания.

Речевой навык. *Речевое умение* (см.), доведенное до автоматизма.

Речь. Способ объективирования мысли посредством естественного языка.[77] Существует три способа: внутренний (включают в рецепцию), внешний устный (включают в говорение), внешний письменный (включают в письмо). Выделяют следующие виды речи: инициативная (спонтанная), реактивная (ответная), имитативная, ассоциативная (стохастическая). (Капитонова, Щукин, 1987, с. 223–224).

Родной язык. *Язык* (см.), усваиваемый в раннем детстве путем подражания окружающим взрослым.

Семантизация. Выявление смысла, значения языковой единицы. Различают переводную и беспереводную семантизацию (Капитонова, Щукин, 1987, с. 224). По используемым средствам можно выделить семантизацию средствами наглядности, средствами языка-посредника (родного языка), средствами языка обучения. Среди языковых средств используют: а) толкование; б) подбор синонимов и антонимов; в) контекст; г) анализ словообразования.

Система. Совокупность взаимосвязанных элементов (подсистем), цельность которой (отделенность от среды) обусловлена более интенсивными (сильными) взаимосвязями элементов совокупности между собой, чем их взаимосвязи с элементами среды (К. К. Гомоюнов). Множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство (Беспалько, Татур, 1989, с. 7).

Система целей предвузовской подготовки. См. *Структура целей предвузовской подготовки.*

Система языка. См. *Языковая система*.

Системно-методическое обеспечение. Система методических документов, раскрывающая с учетом внутрисистемных связей содержание элементов педагогической системы в виде однозначных и воспроизводимых описаний их сущности, смысла, диагностируемых признаков.

Элемент укрупненной *модели педагогической системы* (см.) наряду с *дидактической задачей* (см.) и *технологией обучения* (см.). В системно-методическом обеспечении выделяют элементы: *цель обучения* (см.), *содержание обучения* (см.), *процесс обучения* (см.) и *организационные формы обучения* (см.).

Системно-методическое обеспечение можно трактовать как систему моделей педагогической системы разных уровней и разной степени детализации: образовательный стандарт; система учебных программ; система учебников и учебных пособий.

Системный подход. Методологическая концепция, основанная на понятии *системы* (см.) и на идее иерархии систем, состоящей в том, что любой (почти каждый) объект в зависимости от цели исследования можно рассматривать и как систему, состоящую из составляющих ее элементов (подсистем), и как элемент более общей системы (надсистемы). В рамках системного подхода исследуемый объект рассматривают в многообразии существенных для задач исследования

внутрисистемных и надсистемных связей.

Ситуация общения. См. *Речевая ситуация.*

Слушание. Рецептивный вид *речевой деятельности* (см.), который состоит в восприятии и понимании *речи* (см.) в ее звуковом выражении. Используют также полный синоним – *аудирование* (см.).

Содержание обучения. **Содержание образования**. Система *знаний* (см.), *умений* (см.), *опыта* (см.), овладение которой обеспечивает развитие способностей личности, формирование у нее научного мировоззрения и морали и соответствующего им поведения.

Сознательно-практический метод. Метод обучения иностранным языкам, для которого характерно осознание учащимися языковых фактов при решающем значении иноязычной речевой практики; организация обучения в последовательности от знаний к речевым навыкам и умениям; параллельное развитие всех видов речевой деятельности; учет особенностей родного языка учащихся; дифференциация учебного материала на активный и пассивный. Термин и разработка метода принадлежат Б. В. Беляеву (Капитонова, Щукин, 1987, с. 224–225). Ведущим методическим принципом сознательно-практического метода является принцип коммуникативности.

Сообщение. *Способ изложения* (см.), посредством которого передается информация об объектах как о чем-то новом, только что ставшем реальным, существующим фактом; или называются, делаются известными уже существующие сведения об объектах.

Социальная среда. Окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности (Философский…, 1983, с. 651).

Социально-культурная сфера общения. См. *Сфера общения*.

Социально-психологическая адаптация. Процесс приспособления психики человека к изменившимся социальным условиям жизнедеятельности. См. также *Адаптация*.

Социокультурная среда. См. *Социальная среда*.

Социометрический статус преподавателя. Количественная оценка отношения учащихся к преподавателю, уровня доверия к нему, получаемая на основании статистической обработки результатов анкетирования учащихся.

Способ изложения. Тот или иной способ представления информации в монологическом высказывании (сообщении) в устной или письменной речи. Различают *описание* (см.), *повествование* (см.), *рассуждение* (см.), *доказательство* (см.), *определение* (см.), *сообщение* (см.). Термин не является общепринятым, используют также выражения *тип речи,*

тип речевого произведения.

Способности. Индивидуально-психологические особенности личности, необходимые для успешного осуществления определенной *деятельности* (см.) (Педагогика…, 1998, с. 123). В процессе обучения проявляются в различной динамике овладения *знаниями* (см.), *умениями* (см.), *опытом* (см.).

Среда (окружающая среда). Природные, социально-экономические и материально-бытовые условия жизнедеятельности человека и человеческого сообщества (Смирнов, 1999, с. 103). См. также *Социальная среда*.

Стандартизация. Установление и применение норм с целью упорядочения образовательной деятельности.

Страноведческая компетенция. Совокупность знаний о стране изучаемого языка, обеспечивающая определенный уровень навыков и умений использования с целью общения национально-культурного компонента языка, речевого этикета и невербальных средств общения (Глухов, Щукин, 1993, с. 297).

Структура целей предвузовской подготовки. Согласно одной из закономерностей целеобразования, задачу формулирования глобальной, обобщающей *цели* (см.) сложной целеустремленной *системы* (см.) возможно и необходимо свести к задаче ее структуризации (В. Н. Волкова). В результате возникает *иерархическая структура целей* (см.), которую обычно представляют в виде древовидной структуры (дерева целей). Цель предвузовской подготовки иностранных учащихся также имеет сложную, иерархическую структуру. Верхний (нулевой) уровень этой структуры составляет обобщающая цель, которую формулируют как способность учащегося к учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка в неродной среде на первом уровне высшего профессионального образования. На первом уровне структуризации обобщающая цель «раскладывается» на три компонента: языковой (*коммуникативная компетентность* (см.) в социально-культурной и учебно-научной *сферах общения* (см.)), общенаучный (*общенаучная компетентность* (см.) в контексте будущей профессиональной деятельности) и адаптационный (*адаптированность* (см.) к неродной среде). Второй уровень структуризации описан во второй главе данной работы. Дальнейшую структуризацию целей производят в образовательном стандарте, учебных программах, учебных пособиях и методических указаниях.

Структуризация. Процесс представления глобальной, обобщающей *цели* (см.) сложной целеустремленной *системы* (см.) системой более простых, взаимосвязанных, конкретизированных

целей, реализация которых ведет к достижению глобальной цели.

Сфера общения. Область коммуникации, определяемая на основе изучения речевых потребностей обучаемых с учетом особенностей реального речевого общения специалистов разного профиля. Выделяют профессионально-производственную, учебно-профессиональную, социально-культурную, общественно-политическую, административно-правовую сферы общения (Капитонова, Щукин, 1987, с. 225). По другой классификации определяют восемь сфер общения: сервисная; семейная; профессионально-трудовая; социально-культурная; общественной деятельности; административно-правовая; игр и увлечений; зрелищно-массовая (Скалкин, 1991, с. 179). В профессионально-трудовой сфере в свою очередь можно выделить профессиональную, учебно-профессиональную, научную и *учебно-научную сферы* (см.).

Тезаурус [греч. thesaurus – запас]. 1. Словарь, отражающий смысловые связи между словами, *терминами* (см.) и другими элементами языка. 2. Систематизированная совокупность *понятий* (см.) определенной отрасли науки. (Глухов, Щукин, 1993, с. 303)

Текст. Результат *говорения* (см.) или *письма* (см.). Основная речевая единица, которой человек пользуется в процессе *речевой деятельности* (см.).

Теория [греч. theoria – рассмотрение, исследование]. 1. Система основных идей в какой-либо отрасли знания. 2. Форма научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях действительности (БЭС, 1991, т. 2, с. 461).

Теория деятельности. Направление психологических исследований, изучающее характер и природу *деятельности* (см.), ее структурную организацию, предметное содержание, включающее предмет, способы, продукт и результат деятельности. Теория деятельности послужила основой для разработки *теории речевой деятельности* (см.) (А. Н. Леонтьев) (Глухов, Щукин, 1993, с. 306). Любая деятельность, как правило, преследует определенную *цель* (см.) и обусловлена *мотивом* (см.) или мотивами. В структуре деятельности выделяют три основных структурных единицы: акт деятельности, действие и операция. *Акт деятельности* (см.) соответствует мотиву и завершается с его исчезновением в результате удовлетворения вызвавшей мотив *потребности* (см.). *Действие* (см.) соответствует цели (в том числе промежуточной). *Операция* (см.) есть способ осуществления действия. Цепочка действий, соответствующая последовательности промежуточных

целей, составляет структуру акта деятельности.

Теория обучения на неродном языке (теория обучения на неродном для учащихся языке). Раздел *дидактики* (см.), исследующий общие закономерности обучения (учения и преподавания) на неродном для учащихся языке. Система описания, объяснения, предвидения, установления рациональных педагогических действий в процессе обучения *иностранных учащихся* (см.).

Объектом исследования теории является система обучения на неродном языке в неродной среде, предметом – общие закономерности процессов преподавания и учения на неродном языке в неродной среде.

Теория поэтапного формирования умственных действий (теория управления усвоением, П. Я. Гальперин). Теория обучения, разрабатывающая способы презентации системы ориентиров, необходимых для овладения определенной деятельностью. Выделяют несколько этапов в процессе формирования умственных действий: предварительное ознакомление с действием, материальное действие по усвоению его содержания, внешнеречевое действие, проговаривание про себя, умственный этап. Последовательность осуществления этапов дает возможность управлять процессом усвоения.

С позиций этой теории предпринимались попытки определить систему ориентиров, усвоение которых обеспечивало бы практическое овладение языком. Но такой подход предполагает алгоритмизацию учебного процесса, между тем *речевая деятельность* (см.) – процесс творческий и не может быть жестко алгоритмизирована. Поэтому попытки использовать положения теории поэтапного формирования умственных действий применительно к обучению речевой деятельности оказались малоуспешными. Данная теория и другие, разрабатываемые на ее основе, могут быть использованы на этапе формирования *речевых навыков* (см.), предполагающем алгоритмизацию и автоматизацию речевых действий (Глухов, Щукин, 1993, с. 306–307).

Теория речевой деятельности. Разрабатываемое в психологии на основе *теории деятельности* (см.) направление в обучении иностранным языкам. Рассматривает речь как активную, целенаправленную и мотивированную деятельность, ее функции, мотивы, связь с мышлением, процессы порождения речевого высказывания, механизмы речи, виды речи, соотношение языка и речи, а также процессы овладения речью на родном и неродном языках. Базируется на психологических исследованиях школы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева,

А. Р. Лурии, а в лингвистическом плане – на трудах Л. В. Щербы. На основе теории речевой деятельности в методике преподавания неродного языка рассматривают следующие вопросы: изучение языка как средства общения, коммуникативно-деятельностный подход к обучению, развитие мотивации в обучении языку, развитие мышления учащихся средствами языка и речи, исследование особенностей речи учащихся на разных этапах обучения, разработка и обоснование различных методов обучения, в том числе интенсивных. Значительный вклад в развитие теории речевой деятельности применительно к обучению русскому языку как иностранному и неродному в целом внесли А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя. Теория речевой деятельности оказывает активное влияние на психологическое обоснование современной методики обучения неродному языку (Глухов, Щукин, 1993, с. 307–308).

Теория управления усвоением. См. *Теория поэтапного формирования умственных действий*.

Термин [от лат. terminus – предел, граница]. Слово или словосочетание, обозначающее какой-либо *предмет мысли* (см.) и являющееся его *именем* (см.). К терминам предъявляют требования предметности, однозначности, взаимозаменимости.

Терминология [от лат. terminus – предел, граница + гр. logos – слово, речь]. Система *терминов* (см.), используемых в какой-либо области науки, техники, искусства и т. д.

Техническое средство обучения (ТСО). Техническое устройство, используемое в педагогическом процессе для передачи и хранения учебной информации, контроля за ее усвоением, формированием и закреплением знаний, умений, навыков (Глухов, Щукин, 1993, с. 312). Элемент *модели педагогической системы* (см.).

Технология обучения. 1. Элемент укрупненной *модели педагогической системы* (см.) наряду с *дидактической задачей* (см.) и *системно-методическим обеспечением* (см.). В технологии обучения выделяют элементы: *процесс обучения* (см.), *организационные формы обучения* (см.), *технические средства обучения* и *профессиональная компетентность преподавателей* (см.).

2. Существуют многочисленные определения термина *технология*. Например, система условий и средств, позволяющая получать (воспроизводить) заранее мыслимый, желательный, определенного качества результат деятельности. Или: способ достижения цели, поставленной обществом, обусловленный состоянием знаний и общественной эффективностью (Лем, 1968, с. 23).

Ф. Янушкевич (1986), анализируя многочисленные определения *технологии обучения*, отказывается от формулирования общего определения, но приводит признаки этого понятия: 1) современность; 2) оптимизация учебного процесса; 3) синтез результатов, полученных в смежных с дидактикой областях знания, прежде всего, при решении задач практического характера; 4) научность; 5) воспроизводимость процесса обучения и его результатов; 6) программирование деятельности учащегося и преподавателя, стремление к исключению из учебного процесса всего лишнего, к обеспечению максимальной организованности и в результате – достижение необходимого результата; 7) использование технических средств и учебных материалов, методов, активизирующих учебный процесс; 8) оптимальность материальной базы учебного процесса; 9) адекватная оценка результатов учебной работы.

Любой из этих признаков и все они в совокупности присущи и понятию *„методика обучения“*. Поэтому мы полагаем, что между понятиями, обозначаемыми терминами *технология* и *методика* обучения, существенных различий нет, они тождественны. Появление термина *технология обучения*, по-видимому, связано с возросшим влиянием технократического мышления (Волков, 1996), особенно в педагогике высшей школы. Некоторые авторы указывают, что «технологический подход – одна из необходимых ступеней познания. Его средствами осуществляется переход от анализа функционирования элементов и систем к конструированию процессов, их регуляции, управлению» (Нечаев, 1992, с. 123). Аналогичных взглядов придерживаются и другие авторы (Гомоюнов, 1993; Михелькевич, Полушкина, Мегедь, 1998). Если принять эту точку зрения, то введение термина *технология обучения* представляется обоснованным. Однако никто не доказал, что понятие *„методика обучения“* противоречит технологическому подходу, несовместимо с ним. По-видимому, это и невозможно, так как педагогика вообще и дидактика в частности по самой своей природе «технологические» науки. Предметом педагогики является особая функция общества – образование, процесс формирования (воспитания) личности. Что это, если не технология в широком понимании этого термина?

Из сказанного не следует, что один термин хорош, а другой плох. С позиций примененного выше подхода они суть разные имена одного содержания. В этом случае необходимо лишь договориться о терминах. Проблема, однако, может быть переведена на сущностный уровень, от терминов – к понятиям

и их существенным признакам. Такой перевод осуществлен, например, М. А. Коротковым (Коротков, Короткова, Пименова, 1999) путем выстраивания понятийной цепочки *„цель“* → *„задача“* → *„подход“* → *„принцип“* → *„метод“* → *„методика“* → *„средство“* (представление о нем) → *„способ“* использования средств → *„план“* → *„проект“* → *„программа“* и определения *технологии обучения* как нормативного представления о процессе реализации поставленных в результате проектировочной деятельности задач, включающее в себя методологическую систему – подход, принципы, методы, методики, средства и способы их использования, план, проект процесса обучения, который представляет собой конкретную схему действий. Такой анализ позволяет «развести» понятия *„методика обучения“* и *„технология обучения“*, однако для этого необходима значительная корректировка содержания первого из них, давно существующего в педагогике. Это не является задачей, которую мы решаем в данной книге.

Умение. Способность к осуществлению определенной *деятельности* (см.) в определенных условиях на основе приобретенных знаний (см.) и сформированных *навыков* (см.). Согласно концепции И. Я. Лернера, навыки и умения (способы деятельности) наряду со знаниями, *опытом* (см.) творческой деятельности и опытом эмоционально-нравственных оценок рассматривают как *содержание образования* (см.).

Учебная дисциплина. Дидактически обоснованная система знаний, умений и навыков, отобранных из соответствующей области науки, техники, искусства, производства и др. для изучения в учебном заведении. Современная трактовка понятия *„учебная дисциплина“* определяет его как целостность, включающую содержание, которое необходимо усвоить, и средства для его усвоения, для развития и воспитания учащихся (Педагогика, 1983, с. 109). Термины *учебный предмет* и *учебная дисциплина* – полные синонимы (БСЭ, 3-е изд., т. 20, с. 510). См. также *Обобщенная дидактическая модель учебной дисциплины*.

Учебная программа. Документ, в котором в соответствии с целями обучения определено его содержание и наиболее целесообразные способы организации его усвоения учащимися. Учебная программа – это модель педагогической системы, которая отображает такие элементы системы, как *цели* (см.) обучения и воспитания, реализуемые изучением данной *дисциплины* (см.), *содержание обучения* (см.), направленное на достижение целей обучения, рекомендуемый *процесс обучения* (см.) и предпочтительные *организационные формы* (см.) обучения дисциплине.

Учебная сфера общения. См. *Учебно-научная сфера общения*.

Учебное умение. См. *Умение*.

Учебно-научная сфера общения. В *методике преподавания русского языка как иностранного* (см.) коммуникативные потребности учащихся в процессе изучения общенаучных дисциплин относят к учебно-профессиональной *сфере общения* (см.), которую выделяют из профессионально-трудовой (профессионально-производственной). «Профессионально-трудовая сфера, понимаемая обычно как общение на производственные темы (в учреждении, на заводе, на предприятии), в условиях обучения студентов-нефилологов может быть охарактеризована как **учебно-профессиональная**. Она представляет собой общение студентов-иностранцев с преподавателями и студентами на учебно-профессиональные (продвинутый этап) и профессиональные (завершающий этап) темы» (Вишнякова, 1982, с. 21). Обратим внимание: выделяют не только учебно-профессиональную, но и профессиональную часть, что свидетельствует об определенной структуре профессионально-трудовой сферы общения. Учебно-профессиональный и профессиональный «секторы» профессионально-трудовой сферы общения соотнесены выше с этапами изучения русского языка. Однако этапу предвузовской подготовки не поставлен в соответствие какой-либо «сектор». Вместе с тем, коммуникативная деятельность учащихся на предвузовском и на начальном этапе профессионального обучения не вполне соответствует учебно-профессиональной сфере общения, так как на предвузовском этапе изучают не профессиональные, и даже не общепрофессиональные, а лишь общенаучные дисциплины. Такие авторитетные ученые и методисты, как В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова, применительно к обучению иностранных студентов пишутв своей книге о научной сфере общения (1978, с. 35). Мы полагаем, что изучение общенаучных дисциплин на языке обучения подготавливает иностранных учащихся к общению именно в этой сфере. Таким образом, развивая воспроизведенную выше мысль Т. А. Вишняковой, можно сказать, что профессионально-трудовая сфера общения в условиях изучения общенаучных дисциплин на неродном языке может быть охарактеризована как *учебно-научная*. Именно этот термин целесообразно использовать применительно к системе предвузовской подготовки иностранных учащихся.

Учебно-профессиональная сфера общения. См. *Учебно-научная сфера общения*.

Учебный предмет. То же, что *Учебная дисциплина* (см.).

Учебный процесс. То же, что *Процесс обучения* (см.). Иногда эти понятия различают, подразумевая под учебным процессом процесс обучения в конкретном учебном заведении.

Физиологическая адаптация. Процесс приспособления организма человека к изменившимся физическим условиям жизнедеятельности. См. также *Адаптация*.

Формы речи. Возникают непроизвольно и соответствуют целям, задачам, условиям общения, а также характеру объекта, который становится предметом общения. Например, монолог, диалог, тематическая беседа.

Функциональный стиль. Стиль речи, выделяемый в соответствии с основными функциями языка, связанными с той или иной сферой деятельности человека. Между стилями существует широкое взаимодействие, а подавляющее большинство языковых средств является общим для всех стилей. Выделяют стили: деловой (официально-документальный, обиходно-деловой), *научный* (см.), публицистический (газетно-публицистический, общественно-публицистический), разговорный (разговорно-обиходный, обиходно-бытовой), художественно-беллетристический (Глухов, Щукин, 1993, с. 332).

Цель. Идеальное предвосхищение результата *деятельности* (см.) (БСЭ, т. 28, с. 481). Одна из важнейших категорий педагогики и психологии, элемент психологической структуры деятельности (цель – *мотив* (см.) – способ – результат). Глобальная, обобщающая цель *педагогической системы* (см.) задается извне и служит системообразующим фактором. Согласно одной из закономерностей целеобразования, задачу формулирования глобальной, обобщающей цели возможно и необходимо свести к задаче ее структуризации (В. Н. Волкова). В результате структуризации (декомпозиции) возникает *иерархическая структура целей* (см.). Обычно иерархию целей представляют в виде древовидной структуры (дерево целей). Однако на разных уровнях из соображений удобства восприятия и анализа цели могут быть представлены с помощью разных средств, «языков». В этом случае говорят о стратифицированном (в виде системы страт) представлении структуры целей.

Чтение. Рецептивный вид *речевой деятельности* (см.), который состоит в восприятии и понимании *речи* (см.) в ее графическом выражении. Выделяют аналитический, синтетический, просмотровый виды чтения.

Этап обучения. Период процесса обучения, который имеет определенные (промежуточные) цели, являющиеся элементами системы последовательных целей, реализующей глобальную, обобщенную цель обучения: характеризуется спецификой

методических средств, условиями обучения, содержанием обучения, уровнем знаний, умений и навыков.

Этапы изучения русского языка. В проекте государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному запланированы шесть уровней владения языком: элементарный, базовый, первый, второй, третий и четвертый сертификационные уровни. Если стандарт будет утвержден, этапы изучения языка целесообразно именовать в соответствии с ним. Однако с точки зрения обучения в российских вузах иностранных учащихся-нефилологов желательно было бы называть этапы иначе: начальный (по терминологии образовательного стандарта – базовый), базовый (по терминологии образовательного стандарта – первый сертификационный), продвинутый (эквивалента в образовательном стандарте нет) и завершающий (по терминологии образовательного стандарта – второй сертификационный).

«Правильное название этапа представляется весьма важным, так как оно отражает особенности его целей и содержания» (Вишнякова, 1982, с. 29). Это представляется важным, в том числе, с точки зрения терминологии. Мы придерживаемся следующего деления на этапы: 1) базовый, 2) продвинутый и 3) завершающий этапы.

Однако в этом вопросе нет единства. Например, в (Методика…, 1989, с. 21) говорится о том, что обычно выделяют три этапа: начальный, средний и продвинутый (или высший), но встречаются и другие названия (например, *начально-средний этап* (Старикова, 1997)). Длительность начального этапа соответствует примерно 150 академическим часам занятий (Методика…, 1989). Другие авторы также называют три этапа, но средний именуют *продолженным*, а временные рамки этапов определяют иначе: начальный этап совпадает по времени с этапом предвузовского обучения; продолженный – период I–III курсов; продвинутый этап – IV–V курсы (Методика, 1988). Существует также деление на начальный, средний, продвинутый и завершающий этапы (Вишнякова, 1982).

Представляется необходимым «узаконить» название этапа изучения русского языка, охватывающего временные рамки предвузовской подготовки, так как отсутствие термина, обозначающего этот период обучения в его языковом компоненте, чрезвычайно неудобно. Нами был использован термин *базовая языковая подготовка* (см.) (Сурыгин, Левина, 1996), в соответствии с которым *этап обучения* (см.), ограниченный временными рамками образовательной программы предвузовской

подготовки иностранных учащихся, мы называем *базовым*. Этот этап действительно создает базу для дальнейшего обучения, к тому же термин *предвузовский* не отражает возможность прохождения этого этапа другими категориями учащихся (например, магистрами и аспирантами). Кроме того, наименование *базовый этап* (см.) встречается в научно-методической литературе. Например, «обучение русскому языку иностранцев на подготовительном факультете составляет **базовый этап [1]**, на котором закладывается фундамент владения языком, формируются основы коммуникативной компетенции студентов» (Иевлева, 1993, с. 62).

Помимо выделения этапов, в обучении русскому языку выделяют подэтапы. 1-й подэтап (начальный) имеет продолжительность 4 недели и характеризуется интенсивным изучением языка социально-бытовой сферы общения. 2-й подэтап (средний) продолжается 16 недель и характеризуется интенсивным формированием речевых навыков и коммуникативных речевых умений в социально-культурной и учебно-научной сферах общения, причем освоение последней происходит на занятиях по общенаучным дисциплинам. Их изучение начинается вводными курсами на русском языке как иностранном, основной задачей которых является создание основы информационного канала преподаватель – студенты для обмена учебно-научной информацией. Наконец, 3-й подэтап (завершающий) продолжается 18 учебных недель весеннего семестра и характеризуется развернутой подготовкой по общенаучным дисциплинам. На занятиях по русскому языку основное внимание также уделяется научному стилю речи, поэтому в весеннем семестре идет интенсивное закрепление и формирование коммуникативных и речевых умений в учебно-научной сфере общения (Методические…, 1996).

Этнический стереотип. Обобщения о представителях этнической группы, характеризующиеся повышенной эмоциональностью и устойчивостью, но не всегда адекватно отражающие черты стереотипизируемой группы.

Язык. Система фонетических, лексических, грамматических средств, являющихся средством и орудием общения людей. Один из объектов обучения наряду с речью и речевой деятельностью. В современной методике наблюдается тенденция к переносу акцента в обучении иностранным языкам с языка как системы и речи как процесса пользования этой системой на речевую деятельность на этом языке. (Капитонова, Щукин, 1987, с. 228).

Язык науки. *Язык научного изложения* (см.) в условиях естественного функционирования в научной *сфере общения* (см.).

Язык научного изложения. Совокупность языковых средств, с помощью которых реализуют коммуникативные потребности в научной *сфере общения* (см.).

Язык обучения. Язык, на котором происходит обучение и воспитание в образовательном учреждении.

Язык-посредник. Язык, используемый в процессе обучения как вспомогательное средство коммуникации, которым владеют и обучающийся на неродном языке, и преподаватель. Обычно языком-посредником является один из мировых языков – английский, французский, испанский.

Язык специальности. Совокупность средств языка, с помощью которых реализуют коммуникативные потребности в **профессионально-производственной** *сфере общения* (см.).

Термин широко используют, но толкуют чрезвычайно свободно: так называют даже общенаучную терминологию общеобразовательных дисциплин средней школы. Вместе с тем, на этапе предвузовской подготовки иностранный студент не изучает язык специальности, он делает это позже, осваивая образовательную программу профессионального обучения. Поэтому применительно к этапу предвузовской подготовки термин *язык специальности* является дезориентирующим. О. Д. Митрофанова (1990) предлагает различать понятия *язык науки* и *язык научного изложения* (опять-таки не *язык специальности*).

Корректировку употребления термина *язык специальности* можно осуществить, установив его происхождение. Очевидно, термин возник в результате установления соответствия определенной сфере общения – профессионально-трудовой – единственной сфере, к которой могут быть отнесены социально-коммуникативные роли учащегося и преподавателя в рамках распространенной классификации *сфер общения* (см.) (Скалкин, 1991, с. 179). Относя коммуникацию в учебной деятельности к профессионально-трудовой сфере общения, средства коммуникации в этой сфере естественно следует назвать профессиональным языком, либо языком профессии, либо *языком специальности*, что и имеет место.

Профессионально-трудовая сфера общения имеет сложную структуру, в ее составе можно выделить научную сферу. И средства языка, осваиваемые иностранными учащимися на занятиях по научному стилю речи и по общенаучным предметам на этапе предвузовской подготовки, служат удовлетворению коммуникативных потребностей в учебно-научной (именно в учебно-научной, а не в учебно-профессиональной) сфере общения. Поэтому, хотя

на предвузовском этапе уже существует определенная профилизация обучения, она не может служить основанием для обозначения осваиваемых языковых средств как *языка специальности*. В то же время, было бы естественно использовать термин *язык науки* (О. Д. Митрофанова).

Следует отграничить термин *язык науки* от термина *язык специальности*. Конечно, овладение языком специальности невозможно без владения языком науки, но значение последнего шире и не сводится только к коммуникативному взаимодействию в узкопрофессиональной сфере. Соотношения между понятиями *общелитературный язык – язык науки – язык специальности* можно представить в виде пирамиды, основанием которой является общелитературный язык, а вершиной – язык специальности.

Языковая коммуникация. *Коммуникация* (см.) посредством языка. Комплекс явлений, связанных с обменом информацией между людьми через посредство универсальной системы звуковых или графических знаков, именуемой языком (Шубин, 1972, с. 11) (цит. по: Попов, 1999). Необходимым условием осуществления языковой коммуникации является формирование коммуникаторов трансмиссии (Т-коммуникаторов) и рецепции (R-коммуникаторов), то есть суммы психофизиологических механизмов, позволяющих человеку воплощать мысль в речевые высказывания при их порождении и речевые высказывания в мысль при их восприятии (Шубин, 1972, с. 18–20) (цит. по: Попов, 1999). Коммуникация осуществляется в разных формах речи: устной (спонтанной и неспонтанной) и письменной.

Языковая (**лингвистическая**) **компетентность**. Способность использовать на практике знания о системе языка.

Способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения (Н. Хомский).

Языковая (**лингвистическая**) **компетенция**. Содержание *языковой (лингвистической) компетентности* (см.). Совокупность необходимых сведений о системе языка, о правилах образования и функционирования единиц языка (фонетика и графика, морфология и словообразование, синтаксис и лексический минимум). Лишний термин, так как обозначает то же понятие, что и языковые *знания* (см.).

Языковая система. Совокупность взаимообусловленных элементов *языка* (см.), связанных одной функцией. Различают фонетическую, фонологическую, графическую, синтаксическую системы языка.

Языковые знания. Совокупность необходимых сведений

о системе языка, о правилах образования и функционирования единиц языка (фонетика и графика, морфология и словообразование, синтаксис и лексический минимум).

notes

Примечания

1

Кстати, такой же побудительный мотив английские исследователи (J.L.Davis) отмечают как одну из самых веских причин увеличения активности в области международных связей в университетах Великобритании.

2

Где этого требует изложение, термины в этой книге мы выделяем курсивом, понятия – курсивом и одиночными кавычками.

И. Макней (I. McNay, 1997) распространил эту модель на любые инновационные процессы.

Это изменение названия является хорошей иллюстрацией общего подхода к изучению проблем международного образования с позиций межкультурного взаимодействия.

5

Термин *иностранный учащийся* здесь, как и вообще в книге, используется в смысле «учащийся, не владеющий (недостаточно владеющий) языком обучения», а не в смысле «приехавший из иной страны», хотя в подавляющем большинстве случаев оба эти качества сопутствуют одно другому (см. *Иностранный учащийся* в словаре терминов в конце книги).

В дальнейшем изложении в словосочетании *на неродном для учащихся языке* мы будем, как правило, опускать уточнение *для учащихся*.

Например, Чернявская, 1991; Марюкова, 1999. – *А. С.*

Выделено мною. – *А. С.*

9

Сформулирована профессором СПбГТУ Виолеттой Николаевной Волковой.

10

Мы внесли в модель некоторые существенные уточнения. 1. Вместо термина *дидактические процессы* мы используем обычный термин *процесс обучения*. Для этого есть следующие основания. Во-первых, дефиниция *дидактического процесса*, даваемая В. П. Беспалько (1977, с. 18), не позволяет развести понятия „*дидактический процесс*“ и „*процесс обучения*“. Во-вторых, сам автор, как следует из анализа его текстов, не разводит эти понятия. Есть и другие соображения. Поэтому, руководствуясь методологическим принципом бритвы Оккама (не следует множить сущности сверх необходимого), мы отказались от использования термина *дидактические процессы*. Подробнее об этом см. *Модель педагогической системы* в словаре терминов в конце книги. 2. Мы «развели» элементы *преподаватели* и *технические средства обучения*.

Выделено мною. – *А. С.*

Выделено мною. – *А. С.*

Выделено мною. – *А. С.*

Именно этот термин использовал писавший по-английски Н. Хомский (N. Chomsky), который, как указывает А. Н. Щукин с коллегами (см., например, Азимов, Щукин, 1999, с. 118), ввел в научный оборот понятие, получившее в российской лингводидактике имя *компетенция*.

Отметим, кстати, что система знаний, умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-нравственных оценок в традиционной педагогической терминологии есть *содержание образования*. Следовательно, термин *компетенция* в первом смысле излишен согласно принципу бритвы Оккама.

То есть свойство личности. – *А. С.*

17

То есть «круг вопросов». – *А. С.*

18

Везде в цитируемом отрывке выделено мною. – *А. С.*

Следовательно, речь опять-таки идет о *компетентности*, а не о *компетенции*. Выделено мной. – *А. С.*

20

«Круг вопросов», то есть *компетенцию*, можно формировать, но нельзя развивать. – *А. С.*

В последней редакции стандартов единообразие установлено в соответствии со схемой на рис. 10 (Государственный…, 1999). Тем не менее, отраженные в ранней редакции разночтения в трактовке понятий представляют интерес для нашего исследования.

22

В государственных образовательных стандартах по русскому языку как иностранному термин *компетенция* использован почти корректно, так как там сформулирован именно круг вопросов, в котором учащемуся надлежит иметь познания и опыт. Правда, если быть совсем точным, словосочетание *содержание компетенции* – тавтология, так как компетенция и есть *содержание* (образования, образованности).

23

Непосредственно перед сдачей этой книги вышел из печати новый словарь Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина (1999).

На этапе предвузовской подготовки мы считаем более правильным говорить об *учебно-научной* сфере общения. Термин *учебно-профессиональная сфера* мы использовали раньше, в частности, в цитируемом источнике.

О. Е. Лебедев с коллегами (Образовательные…, 1999; Петербургская…, 1999) на высшем уровне образованности школьника выделяет *общекультурную, допрофессиональную* и *методологическую компетентность*. В этой связи и соответствующий компонент цели предвузовской подготовки, учитывая особенности обучения иностранных студентов, возможно, следует именовать не общенаучной, а, например, *общепрофессиональной компетентностью*.

Программа по физике во всем, кроме содержания обучения, практически копирует программу по математике, поэтому в дальнейшем к программе по физике мы не обращаемся.

27

Подготовка – процесс, целью может служить *готовность*. – *А. С.*

Выделено мною. – *А. С.*

Отметим, что Н. И. Зверев, приводя в своем перечне как минимум четыре адаптационных задачи, тем не менее, в обобщающем плане формулирует только языковой и общенаучный компоненты цели предвузовской подготовки и не упоминает об адаптационном.

30

О. Д. Митрофанова говорит о *языке научного изложения* (1990, с. 53).

31

Представляется более обоснованным для этапа предвузовского обучения говорить о *языке науки* (О. Д. Митрофанова). См. также *Язык специальности* в словаре терминов в конце книги.

Поскольку цели часто не вполне корректно формулируют в терминах процесса, при составлении таблиц мы постарались внести коррективы и сформулировать их в терминах результата.

33

Гипотетический учебный план, который отводит равное число часов на изучение всех общенаучных дисциплин без учета будущей профессии учащихся.

Обычно используют термин *дидактическая адаптация*, которого мы избегаем (см. *Академическая адаптация* в словаре терминов в конце книги).

35

Как принцип обучения впервые сформулирован в нашей статье (Сурыгин, Левина, 1996).

На это обращалось внимание в (Методические…, 1996).

Для обозначения компетентности в национально-культурной области мы вслед за М. А. Ивановой, С. В. Перфиловой используем термин *поликультурная компетентность* (1995, с. 156).

В нашей терминологии – *компетентности*.

Например, в СПбГТУ разработана концепция базисных понятий и методов учебной дисциплины, основная идея которой – выделить минимально необходимое содержание общенаучных и общепрофессиональных дисциплин (Васильев, Козлов, 1996).

Хотя авторы (Кутузова, Левина, Перфилова, 1996) и не трактуют выделение этапов как методический принцип, оно приобретает именно такое значение в контексте соответствующего методического принципа в методике преподавания русского языка как иностранного (Методика…, 1989).

41

В этой цитате термин *подэтап* использован в том же смысле, который мы придаем термину *этап*.

42

В оригинале – на подготовительном факультете (Милованова, 1995).

1 В науке *принципами* называют фундаментальные положения, составляющие основу какой-либо теории, учения, науки. Согласно М. Н. Скаткину, принцип должен «охватывать своим направляющим, регулирующим влиянием важнейшие элементы процесса обучения – его содержание, методы, организационные формы – и не сводиться ни к каким другим положениям, не заменяться ими» (Дидактика…, 1982, с. 51). Достаточно очевидно, что положения, выдвигаемые И. А. Миловановой, этим критериям не удовлетворяют.

43

Английский математик Дж. Литлвуд писал по аналогичному поводу: «Метод настолько общий, что практически нигде не применим».

Именно *обмена*, а не *получения* информации, как часто пишут (например, Программа по химии…, 1997, с. 3). Термин *обмен* подчеркивает двуединый характер речевой деятельности как процесса кодирования – декодирования информации.

Выделено мною. – *А. С.*

Выделено мною. – *А. С.*

Выделено мною. – *А. С.*

Иногда называют еще развивающую цель.

49

Если произведение a^2b умножить на 3 (три), то получится $3a^2b$; $3a^2b$ – это утроенное произведение (такое примечание дано в цитируемом учебнике. – *А. С.*).

Целесообразность существенных затрат учебного времени на формирование навыков конспектирования лекций на неродном языке в современных условиях вообще сомнительна (аргументацию см. Сурыгин, 1999, 2000).

Читай: коммуникативной компетентности в профессионально-трудовой сфере общения. – *А. С.*

Выделено мною. – *А. С.*

Выделено мною. – *А. С.*

В анализируемом тексте высказывания с конструкцией *если* выполняют роль определений, то есть являются контекстуальными определениями.

Выделено мною. – *А. С.*

В цитате сохранено типографское выделение оригинала.

Обычно используют (в частности, И. В. Ширяева и Т. Д. Чернявская) термин *дидактическая адаптация*. Мы считаем его не вполне корректным с точки зрения требования однозначности терминов. Подробнее см. *Академическая адаптация* в словаре терминов в конце книги.

В годы, когда проводилось анкетирование, подготовительный факультет не имел своего спортивного зала, а физическое воспитание не было введено в учебный план.

59

Социометрический статус преподавателя – количественная оценка отношения учащихся к преподавателю, уровня доверия к нему, получаемая на основании статистической обработки результатов анкетирования учащихся.

Удачной иллюстрацией тесной связи принципов является положение о том, что формирование адаптированности к педагогической системе необходимо вести «с учетом дифференциации по регионам прибытия, системам образования, этапам обучения» (Чернявская, 1991, с. 14).

Некоторые наши замечания по этому поводу содержатся в словаре терминов в конце книги.

62

Этнический стереотип – обобщения о представителях этнической группы, характеризующиеся повышенной эмоциональностью и устойчивостью, но не всегда адекватно отражающие черты стереотипизируемой группы (Трусов, Филиппов, 1984; Цоколь, 1987).

Выделено мною. – *А. С.*

В методике преподавания русского языка как иностранного закрепился именно такой, не вполне верно ориентирующий термин. В системе предвузовской подготовки в большинстве случаев корректнее говорить о методиках, ориентированных на *язык-посредник*.

Выделено мною. – *А. С.*

Мы уже писали о целесообразности радикального пересмотра методических подходов к обучению конспектированию (подробнее см. Сурыгин, 1999, 2000).

Выделено мною. – *А. С.*

В этом определении прилагательное *дидактический* использовано трижды и во всех случаях в смысле *учебный*. Мы избегаем такого его использования. Подробнее см. *Дидактика*.

Выделено мною. – *А. С.*

Выделено мною. – *А. С.*

Термин некорректен. См. об этом *Продуктивные виды речевой деятельности*.

Наследство весьма «привязчивое». Даже систему тестирования по русскому языку, формировавшуюся в конце 1995 года, назвали системой тестирования *граждан зарубежных стран* по русскому языку вместо больше отражающего сущность замысла *система тестирования по русскому языку как иностранному (или неродному)* (Приказ 1640, Приказ 677).

Причем в двух значениях: способность к деятельности и совокупность знаний, навыков, умений (Глухов, Щукин, 1993, с. 97).

Выделено мною. – *А. С.*

Выделено мной. – *А. С.*

76

Способ формирования и формулирования мысли посредством языка (И. А. Зимняя).

Выделено мною. – *А. С.*